Grundriss der Paedagogik

von

K. Knoke.

Verlag von Reuther & Reichard in Berlin.

GRUNDRISS DER PÄDAGOGIK
UND
IHRER GESCHICHTE SEIT DEM ZEITALTER DES HUMANISMUS.

VOM EVANGELISCHEN STANDPUNKTE

DARGESTELLT

VON

D. K. KNOKE, i.e. Georg Wilhelm Karl
KONSISTORIALRAT UND ORD. PROFESSOR DER THEOLOGIE IN GÖTTINGEN.

ZWEITE
VERBESSERTE UND ERWEITERTE AUFLAGE.



BERLIN,
VERLAG VON REUTHER & REICHARD
1902.

Vorwort zur ersten Auflage.

Allen denen, welche meine Zöglinge im Hause, meine Schüler im Seminare, oder meine Zuhörer an der Universität gewesen sind widme ich diese Blätter. Ihre Zeilen möchten demjenigen unter ihnen, der sie zur Hand nimmt, eine Erinnerung an die gemeinsame Geistesarbeit sein, in welcher die Gedanken entstanden und ausreiften, die hier niedergelegt sind. Sie wollen aber zugleich jedem aus ihrem Kreise, der in dem schweren und verantwortungsvollen Berufe eines Lehrers und Erziehers inmitten unseres Volkes steht, einen warmen, von Herzen kommenden Grufs entbieten: den Grufs der Treue, die man seinen Freunden, seinen Mitarbeitern und seinen Mitstreitern zeit seines Lebens bewahrt; den Grufs der Wahrhaftigkeit, welche von den als wahr erkannten Grundsätzen nicht weicht, aber mit fortschreitender Erkenntnis danach strebt, der Verwirklichung dieser Grundsätze eine immer vollkommenere Gestalt zu geben; den Grufs der Glaubensfreudigkeit, welche allen gegenteiligen Eindrücken zum Trotz an der Überzeugung festhält, dafs das Evangelium die Gotteskraft ist, die den Sieg im geistigen Leben der Völker, auch im Kampfe um die Güter, für welche die Pädagogik in die Schranken tritt, erringt und behält; den Grufs vaterländischer Gesinnung, welche sich nicht durch den Pessimismus eines mäkelnden Zeitgeistes erweichen läfst; den Grufs unermüdeten Strebens, die Wahrheit zu erfassen, ihr zu dienen und für sie unter den Menschen um unerschrockene Jünger zu werben.

Bei der Ausarbeitung der vorliegenden Schrift habe ich mich darauf beschränkt, die Geschichte der Pädagogik seit dem Zeitalter des Humanismus darzustellen und im Systeme der Pädagogik nur die allgemeinen Grundsätze des Unterrichtes und der Erziehung zu erörtern. Es ist dies geschehen, um den Umfang des Buches, welchem nach dem Wunsche der Herren Verleger der Charakter eines „Grundrisses“ gewahrt werden sollte, nicht allzu sehr aus-

zudehnen. Aus diesem Grunde ist auch von der Aufstellung einer detaillierten Methodik der Unterweisung in den einzelnen Unterrichtsfächern Abstand genommen. Es ist dies aber zugleich in der Überzeugung geschehen, dafs methodische Anweisungen nur dann mit wirklichem Erfolge gegeben werden können, wenn sie mit vorbildlichen Lektionen des Lehrers und mannigfachen Unterrichtsübungen der Lernenden verbunden werden können. Dieser Überzeugung entsprechend richte ich mein eignes Lehrverfahren ein. Wie ich darum s. Zt. mit meinem Unterrichte in der Pädagogik im Seminare stets Lektionen und Lehrübungen in den Seminarübungsschulen vereinigt habe, so verbinde ich auch jetzt mit meinen akademischen Vorlesungen über Didaktik und Methodik entsprechende Unterrichtsübungen. Dieselben finden in einer der hiesigen Volksschulen statt. Die Möglichkeit dazu verdanke ich der wohlwollenden Förderung, welche der evangelische Schulvorstand der Stadt und namentlich der Direktor der städtischen Volksschulen meinen pädagogischen Bestrebungen zu teil werden lassen. Ich nehme daher gern Veranlassung, all diesen Herren auch hier noch einmal meinen verbindlichsten Dank für dies freundliche Entgegenkommen auszusprechen. Wir sind in der Überzeugung einig, dafs durch die Einrichtung, welche dieserhalb unter uns vereinbart ist, der weiteren glücklichen Entwicklung der vaterländischen Schule ein Dienst erwiesen werden kann, denn auf diese Weise läfst sich solchen Studierenden, welche künftig als Lehrer oder Lokalschulinspektoren wirken sollen, ein Einblick in die Aufgabe und Technik des Schulunterrichts vermitteln, der es ihnen ermöglicht, sich rechtzeitig in die Pflichten ihres künftigen Berufes hineinzudenken und sich demnächst mit Verständnis in die Erfüllung derselben einzuleben.

Die Zahl der Studierenden, welche auf diese Weise mit der Methode eines fachkundigen Unterrichtsverfahrens in den einzelnen Schuldisziplinen bekannt gemacht werden kann, ist naturgemäfs eine nur geringe. Um so gröfser sollte die Zahl derer sein, welche sich mit den allgemeinen Grundsätzen der Pädagogik bekannt zu machen bemüht sind, um mit vollem Bewufstsein und wirklicher Einsicht in die Sache an der pädagogischen Aufgabe ihrer Zeit mitwirken zu können. Hier liegt neben dem gewissenhaften Studium der besonderen Fachwissenschaft eine Aufgabe vor, welche für die künftigen Leiter unseres Volkes viel bedeutungs-

voller ist, als z. B. das Studium der sogen. sozialen Frage, mit dem sich in der Gegenwart nur zu viele zerstreuen, um überall beim Dilettantismus anzulangen. Studierende, welche demnächst Prediger oder Lehrer werden wollen, müssen erkennen, dafs die eigentliche soziale Frage für alle Zeiten die pädagogische ist. Schon Kant hat gesagt: „der Mensch kann nur Mensch werden durch die Erziehung“ und es ist nicht zweifelhaft, dafs das Schicksal unseres Volkes von der Erziehung abhängt, welche wir unserer Jugend geben, und dafs die Zukunft der Menschheit durch die Art bestimmt wird, wie diese ihre Kinder erzieht. Wem das Gedeihen unseres Volkes und die Entwicklung der Menschheit zum Gottesreiche am Herzen liegt, der mufs eine klare Erkenntnis über die rechten Ziele und die zuverlässigen Methoden der Erziehung zu gewinnen suchen, ehe er in seinen Beruf eintritt, in dem er nicht nur predigen oder lehren soll, sondern in dem er zugleich an der Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes in hervorragender Weise sich zu beteiligen, amtlich verpflichtet wird.

Der „Grundrifs der Pädagogik“, welcher hiermit der Öffentlichkeit übergeben wird, ist in der Absicht geschrieben, Kandidaten des Lehr- und Predigtamtes, welche sich für die pädagogischen Aufgaben ihres künftigen Berufes vorbilden möchten, eine zweckmäfsige Handreichung bei dieser Vorbereitung zu geben. Möchte der Herr seinen Segen dazu geben.

Göttingen, Ende Februar 1894.

Der Verfasser.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Den Worten, mit welchen die erste Auflage vor nunmehr $7^1/_2$ Jahren hinausgeleitet wurde, habe ich nur weniges hinzuzufügen.

Sind meine Beobachtungen zutreffend, so hat die Beschäftigung mit der sozialen Frage in den Kreisen der akademischen Jugend gegen früher sehr erheblich abgenommen, dagegen wächst

dort das Interesse für die Pädagogik zusehends extensiv wie intensiv. Es gilt dies namentlich auch von den Kandidaten des Lehr- und Predigtamtes. Wieweit dazu auch das Studium meines „Grundrisses der Pädagogik“ beigetragen hat, vermag ich nicht zu übersehen. Die Thatsache, dafs eine zweite Auflage erforderlich geworden ist, läfst vielleicht darauf schliefsen, dafs die erste nicht ganz ohne Einflufs auf diesen Wandel der Dinge gewesen ist. Ist dies gestattet, so darf man die Hoffnung aussprechen, dafs auch die verjüngte Gestalt, in welcher der „Grundrifs“ jetzt abermals erscheint, dazu beiträgt, der Gefahr entgegenzutreten, der nur allzuviele Pädagogen der Gegenwart verfallen, der Gefahr, die didaktische Methodenlehre für das Punctum saliens der Pädagogik zu erklären. Schon die Thatsache, dafs der „Grundrifs“ von einer Darstellung der Methodenlehre absieht, dürfte zu der Erwägung anleiten, ob die Pädagogik es doch letztlich nicht mit noch wichtigeren Dingen zu thun hat, als mit den ephemeren Aufstellungen einer Unterrichtsmethode, welche auf didaktische Formgerechtigkeit zielt. Es gehört zu den erfreulichen Zeichen der Zeit, dass auch die neuesten Verordnungen über die Bildung der Lehrer in Preufsen, welche am Schlusse des § 12 leider nicht mehr besprochen werden konnten, aus verwandten Erwägungen entstanden sind.

Die neue Auflage des „Grundrisses“ berücksichtigt die inzwischen neu erschienene pädagogische Litteratur, soweit dies im Rahmen des Buches angängig war, und giebt zugleich eine etwas umfangreichere Darstellung der Psychologie, soweit sie für die Pädagogik in betracht kommt. Sie darf sich darnach wohl eine „erweiterte“ Auflage nennen. Wieweit sie als eine „verbesserte“ erscheint, mögen berufene Beurteiler feststellen.

Göttingen, Mitte Oktober 1901.

Der Verfasser.

Inhalt.

Einleitung: Begriff und Möglichkeit der Erziehung. Die Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung.

I. Teil: Geschichte der Pädagogik.

II. Teil: System der Pädagogik.

A. Die Lehre vom Unterricht.

Einleitung.

Begriff und Möglichkeit der Erziehung. Die Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung.

§ 1. Begriff der Erziehung.

SCHLEIERMACHER, Erziehungslehre. Berlin 1849. S. 3ff. WAITZ, Allgem. Pädagogik. 2. Aufl. Braunschweig 1875. S. 3ff. ZILLER, Allgem. Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1884. S. 1ff. DÖRING, System der Pädagogik im Umrifs. Berlin 1894. S. 5ff. Natorp, Sozialpädagogik. Stuttgart 1899. S. 78ff.

Wer vor die Aufgabe gestellt wird, sich wissenschaftlich mit pädagogischen Fragen zu beschäftigen, bringt eine Reihe von Vorstellungen mit, welche ihn im allgemeinen ahnen und vermuten lassen, um was es sich bei der Erziehung handeln wird. Er ist selbst erzogen; mehr oder weniger lebhafte, wenn auch oft meist nur zusammenhangslose Erinnerungen von den Mafsnahmen der Erziehung, unter denen er damals gestanden, sind ihm geblieben. Er steht mitten in einer Welt der Bildung, in welcher die Erziehung der Jugend als eine der wichtigsten Kulturaufgaben angesehen und mit sichtbarer Geschäftigkeit ausgeübt wird; was sich ihm in dieser Stellung als einem interessierten Beobachter seiner Umgebung durch eigne Wahrnehmung aufdrängt, befestigt und erweitert bewufst oder unbewufst den Kreis von Vorstellungen, die er sich über die erziehliche Thätigkeit der Menschen gemacht hat. Nicht selten ist er in die Lage gekommen, jüngern Geschwistern oder andern jugendlichen Personen gegenüber in für sie bedeutungsvollen Augenblicken mit Mafsregeln aufzutreten, die einen entscheidenden Einflufs auf ihr Verhalten in jenen Augenblicken ausübten; mochten nun diese Mafsregeln mehr aus den unmittelbaren Eingebungen des Instinktes fliefsen oder die Wirkungen voraufgegangener Überlegungen sein, in beiden Fällen erweckten sie im Bewufstsein dessen, der sie ergriff, die Vorstellung einer praktischen Erziehungsthätigkeit, die er geübt, und auch diese Lebenserfahrung trug naturgemäfs nur wiederum dazu bei, den Kreis unmittelbarer Anschauungen von dem, was bei der Erziehung geschieht, zu erweitern und zu befestigen. Es giebt eben eine populäre Anschauung von der Erziehung, die sich unwillkürlich bei jedem im

Zusammenhange seiner Gesamtbildung entwickelt, und sie ist es, die er mitbringt, wenn er sich mit der Erziehungswissenschaft zu beschäftigen beginnt.

Die populäre Anschauung kann man nun zum Ausgangspunkte nehmen, um den Begriff der Erziehung zu entwickeln. Wir schlagen diesen Weg ein.

Das Erste, was wir dieser Anschauung entnehmen, ist dies: die Erziehung ist eine von Menschen ausgehende Thätigkeit. Wo man von einer Erziehung durch Dinge, oder durch Lebensverhältnisse, durch soziale Formen der organisierten Gesellschaft, durch Lebensführungen, durch die Geschichte u. dgl. spricht, geschieht es nicht im eigentlichen, sondern im bildlichen Sinne des Wortes; die Erziehungsthätigkeit wird von Menschen geübt. Sie erstreckt sich aber auch, und das entnehmen wir ebenfalls der populären Anschauung, auf Menschen. Alle mechanischen, chemischen und andern Einflüsse, welche die Menschen auf die Materie ausüben, um sie ihrem Willen gefügig und ihren Zwecken dienstbar zu machen, kommen für die Bestimmung des Erziehungsbegriffes nicht in Betracht. Ebenso wenig die mittelbaren oder unmittelbaren Eingriffe der Menschen zum Anbau, zur Kultur, zur Veredlung der Pflanzen; man zieht wohl Gemüse, Spaliere u. dgl., aber man erzieht keine Pflanzen. Das Letztere gilt auch in Bezug auf die Tiere. Zwar kann der Mensch durch planmäfsige Benutzung der sinnlichen Triebe bei bestimmten Tiergattungen eine Veredlung der Rasse bewirken, aber er erreicht dieses Resultat nicht durch Erziehung, sondern durch blofse Züchtung. Zwar vermag er durch planvolle Einwirkung auf besonders qualifizierte Individuen aus dem Tierreiche die Leistungsfähigkeit derselben in einer Weise zu steigern, die sie weit über die Eigenart der Gesamthaltung ihrer Gattung zu erheben scheint; aber auch diese Einwirkung ist keine Erziehung, sondern blofse Abrichtung. Tiere werden nicht erzogen, sondern aufgezogen, abgerichtet, dressiert. Man sieht es schon daran, dafs kein zu Kunststücken angelernter Hund das Gelernte irgend einem andern Individuum seiner Rasse beibringen kann, sondern dafs dieses Individuum wieder unter die Dressur einer Menschenhand genommen werden mufs, wenn es zu den gleichen Kunststücken abgerichtet werden soll. Es bleibt also dabei: Erziehung ist eine Thätigkeit der Menschen, welche sich ausschliefslich auf Menschen erstreckt.

Man kann der populären Anschauung noch ein anderes Merkmal des Erziehungsbegriffes entnehmen. Jeder hat die Empfindung, dafs diejenige Thätigkeit, welche wir Erziehung nennen, nicht von Menschen auf solche Menschen ausgeübt wird, die einander in jeder Hinsicht gleichstehen, sondern dafs ein merklicher Gradunterschied hinsichtlich der körperlichen, geistigen und sittlichen Reife zwischen dem Erzieher und dem Zöglinge vorausgesetzt werden mufs. Jener ist der Erwachsene mit relativ abgeschlossener Entwickelung,

dieser ist das Kind, das noch mitten in seiner Entwickelung steht. Erziehen im vollen Sinne des Wortes kann nur der, bei welchem die eigne Erziehung, die er erfahren hat, als vollendet angesehen werden kann. Von einer erziehlichen Einwirkung im eigentlichen Sinne kann unter Kindern ebensowenig geredet werden, wie eine solche zwischen Erwachsenen unmöglich ist. Spricht man von einer solchen, so kann es sich in beiden Fällen nur um ein Analogon oder um eine bildliche Ausdrucksweise handeln. Die Erziehung ist eine Thätigkeit, welche von Erwachsenen ausgeht und sich auf Kinder erstreckt.

Soweit leitet die populäre Anschauung zu richtigen Vorstellungen von der Erziehung. Darüber hinaus leistet sie kaum etwas, was für die Feststellung des gesuchten Begriffes verwendbar wäre. Die populäre Auffassung geht nämlich vielfach dahin, dafs man schon jede zufällige, jede absichtslose Einwirkung auf das Kind, wenn dadurch ein momentaner Erfolg erzielt wird, unter den Begriff erziehlicher Einwirkung stellt, und dafs man alle ohne wahrnehmbaren Zusammenhang gleichsam intermittierend erfolgenden derartigen Einwirkungen als Zeichen einer wirklich geübten Erziehung auffafst. Wissenschaftlich befriedigend ist diese Auffassung nicht. Eine wissenschaftliche Betrachtung wird es vielmehr als wesentliche Merkmale an der Erziehung bezeichnen, dafs diese mit dem vollen Bewufstsein planvoller Absichtlichkeit erfolgt und dafs sie als eine ununterbrochen dauernde und stetig zielbewufste an dem Zöglinge geübt wird. Durch das Geschäft der Erziehung mufs sich ein einheitlicher Gedanke, der auf ein bestimmtes, klar erfafstes Ziel steuert, hindurchziehen. Eine plan- und ziellose Einwirkung auf die Jugend verdient nicht, Erziehung genannt zu werden. Erziehung stellt sich vielmehr als eine mit bewufster Absichtlichkeit dauernd und planmäfsig ausgeübte Wirksamkeit des Erziehers auf das Kind dar, um dies einem bestimmten Ziele, dem Erziehungsziele, entgegenzuführen.

Was wird nun, wissenschaftlich angesehen, als das Ziel der Erziehung bezeichnet werden müssen? Schleiermacher hat zur Bestimmung dieses Zieles die folgende Formel aufgestellt: „Die Erziehung soll so eingerichtet werden, dafs die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.“ Damit wird lediglich ein formales Ziel der Erziehung als solches bezeichnet. Nicht alles, was die Jugend vorfindet, ist wertvoll genug, um darin tüchtig zu werden; und nicht alles, was sich ihr als Verbesserung darbieten möchte, hat in Wirklichkeit den Wert des Bessern gegenüber dem Bisherigen. Es wird daher nötig sein, den materiellen Inhalt des Erziehungszieles genauer zu bestimmen. Worin werden wir ihn zu suchen haben?

Es liegt sehr nahe, zu meinen, das Ziel der Erziehung sei in dem zu suchen, was der Erzieher selber ist und hat, also in der

Sphäre seiner eignen persönlichen Interessen und Ideen. An sich brauchte das gar kein niedrig gestecktes Ziel zu sein. Wir setzen ja voraus, dafs der Erzieher der Gereiftere in jeder Hinsicht, also auch in Hinsicht seiner ethischen Durchbildung ist. Der Zögling, der in den Kreis der Interessen seines Erziehers gezogen würde, müfste damit also zugleich zu einer höheren Sphäre persönlichen Daseins hinaufgezogen werden. Auch würde die Aufstellung dieses Zieles an sich nichts Unnatürliches sein. Es giebt vielmehr eine Stufe der Entwickelung, wo es für den Zögling ganz natürlich ist, dafs er den in sich abgerundeten Gedankenkreis seines Erziehers sich zu eigen macht, und die Dankbarkeit veranlafst ihn von selbst, auch die persönlichen Interessen seines Lehrmeisters zu fördern. Blickt man auf die Erziehungspraxis, so scheint es in weiten Kreisen als selbstverständlich zu gelten, dafs die Erzieher als das Ziel ihrer erziehlichen Thätigkeit die Förderung der eignen Interessen ansehen. Es gilt das nicht blofs in den Kreisen des sozialen Druckes, in welchen die Eltern, vielfach durch die Not gezwungen, einen Teil der eignen Arbeitslast zur Unterhaltung der Familie auf ihre Kinder abwälzen, die dadurch körperlich und geistig zu verkümmern gezwungen werden; es geschieht auch auf den Stufen der besser gestellten Gesellschaft, wo die einen ihre Kinder zu Gegenständen blofser Liebkosungen und Tändeleien machen, als wären sie ihre Schofshündchen, und die andern ihren ganzen Ehrgeiz daran setzen, „Schule zu machen“ und die, welche gewöhnt sind, auf ihre Worte zu schwören, aufserdem noch an die eigne Person zu ketten. Wer so handeln mag, mafst sich das Recht persönlicher Machtstellung über andre an, wie sie nur Einem unter den Menschenkindern zugestanden, von dem das Wort überliefert ist: „Ich bin der Weinstock, ihr seid die Reben; ohne mich könnt ihr nichts thun.“ Ein solches Recht steht aufser dem Menschensohne schlechthin keinem Erzieher zu. Jede Anmafsung und Ausübung desselben bedeutet nichts andres, als die Beeinträchtigung einer fremden Individualität, die zur Bewahrung ihrer eignen Selbständigkeit und zur vollen Entfaltung ihrer eignen persönlichen Bestimmung und Geltung berufen ist. Eine Verkümmerung der Persönlichkeit des Zöglings durch seine Fesselung an die Person des Erziehers und seine Interessen würde zugleich eine Verkümmerung an der Menschheit und dem Nationalvermögen geistiger Persönlichkeiten des Volkes bedeuten, dem der Zögling angehört. Unmöglich kann darum der Erzieher das Ziel seiner erziehlichen Thätigkeit so bestimmen, dafs es für den Zögling in ihm, dem Erzieher, und seinen persönlichen Interessen liegt.

Dann ist dies Ziel wohl in dem Zöglinge selbst zu suchen? Sieht man auf die Erziehungspraxis, wie sie namentlich in den niedern Ständen unseres Volkes nur zu oft geübt wird, so bildet diese Auffassung meist die Regel. Mit Hintansetzung aller andern Rücksichten erzieht man dort in weiten Schichten blofs nach dem

Grundsatze: „Unsre Kinder sollen es einmal besser haben, als wir.“ Um dies zu erreichen, scheint den Erziehern alles darauf anzukommen, ihre Kinder in eine solche Lebensstellung zu bringen, wo sie ihr gesichertes Fortkommen haben. Dies Ziel deucht ihnen so begehrenswert, dafs sie unter Versäumung andrer Pflichten alles, auch den letzten Pfennig, an die Erziehung ihrer Lieblinge wenden, dafs sie ohne Untersuchung und ohne Verständnis für die innere Berechtigung der Sache dieselben sich durch den Bildungsgang durchschleppen oder auch durchschleichen lassen, den das Gesetz nun einmal für die Erlangung eines bestimmten Amtes vorschreibt. In der Gewifsheit, dafs ihre Abgötter durch den Bildungshobel sicher in die für sie ersehnte Stellung gelangen, sind sie beglückt über das, was sie dort erlangen, und grämen sich wenig um das, was sie dort leisten sollen. Sie setzen das Ziel der Erziehung in das Interesse ihrer Zöglinge ganz im Sinne eines nackten Eudämonismus. Aber wie niedrig ist doch dies Ziel gedacht; wie wenig entspricht es in Wirklichkeit dem wahren Wesen dessen, der erzogen werden soll, und der doch vor allem andern erst Mensch ist! Das Wesen des Menschen besteht aber nicht im Haben, sondern im Sein, im Personsein, nicht im Geniefsen, sondern im Wirken, nicht im Einnehmen einer Stellung, sondern im Ausfüllen seiner Stellung. Das Ziel der Erziehung mufs darum höher gesteckt werden, als wir es bei dieser Art gemeinbürgerlicher Erziehungspraxis antreffen.

Ohne Zweifel läfst sich das Ziel höher rücken auch von denen, die es nicht über den eignen Sphärenkreis des Zöglings hinaus ansetzen möchten. Wir denken an diejenigen Pädagogen, denen der Humanismus als solches Ziel gilt. Ihnen schwebt die Aufgabe vor, alle im Zöglinge liegenden Anlagen und Kräfte durch die Erziehung zur Entfaltung und Ausbildung zu bringen und dem Zöglinge selbst zur Entwickelung einer in sich reichen, harmonisch abgeklärten Persönlichkeit zu verhelfen. Schon die Griechen des klassischen Altertums dachten sich so die Aufgabe der Erziehung. Erst Schleiermacher jedoch hat ein volles Verständnis für dieselbe ermöglicht, indem er den modernen Begriff der Persönlichkeit prägte.

Das Ziel, welches damit der Erziehungsaufgabe gesteckt wird, verdient gegenüber den bisher genannten Zielen entschieden den Vorzug. Es hat die Überzeugung von dem Werte zur Voraussetzung, den jeder Mensch als Mensch hat. Jeder einzelne ist aber mehr wert, als die gesamte Kreatur, soweit sie nicht auch ein Glied der Menschheit bildet; denn diese Kreatur ist um der Menschen willen vorhanden. Jeder Mensch ist mit seiner ewigen Seele Abbild der Gottheit. Dazu kommt, dafs er ein Wesen ist, das seine originale Individualität besitzt, die ihn von allen andern seinesgleichen unterscheidet, und dafs er ein Recht hat, original zu bleiben und die Originalität seiner Individualität zu einer lebensvollen Persönlichkeit mit selbständigem Gepräge zu entfalten. Wir wissen,

jede Kopie ist nur eine Verkümmerung des Originals. Das Kopieren einer fremden Persönlichkeit ist aber zugleich Beraubung seiner eignen Individualität. Wo man Respekt vor der Originalität des Zöglings und ihrem Werte hat, wird man das Erziehungsziel richtiger bestimmen, als wo es daran fehlt. Wer den Humanismus als solches Ziel bezeichnet, befindet sich in diesem Falle.

Gleichwohl kann der Humanismus, so wie er ursprünglich gemeint ist, nicht genügen, um als Ziel der Erziehung gelten zu können. Hier scheidet sich die christliche Anschauung von der aufserchristlichen. Der Gegensatz der Anschauungen kommt in dem Worte Jesu zum Ausdrucke: „Was vom Fleische geboren wird, das ist Fleisch.“ Nicht alles, was dem Individuum anhaftet von seiner fleischlichen Geburt her, hat das Recht, sich zu entwickeln und zu entfalten; nicht alles, was aus dem Bythos des angeborenen Naturgrundes aufsteigt, hat in der Persönlichkeit des Menschen Berechtigung. Der Mensch ist auch ein Wesen, um deswillen es eine Erlösungsthat Gottes giebt. Erst diese bestimmt seinen ganzen Wert. Diese macht es aber auch zur Notwendigkeit, dafs es zu einem Bruche mit seinem natürlichen Wesen kommen mufs. Es ist für ihn die neue Geburt „von oben her“ erforderlich, er mufs „Geist vom Geiste geboren“ werden, ehe davon die Rede sein kann, dafs man in ihn selber, in die harmonische Ausbildung seiner Persönlichkeit, das Ziel der Erziehung verlegen kann.

Die christliche Vorstellung einer „Geburt von oben her“ giebt schon zu verstehen, dafs es mit der blofs innern Entwickelung bereits vorhandener Kräfte im Zögling nicht gethan ist. Das Lebenszentrum des Kindes ist aufserhalb desselben zu suchen. Wir haben in dem Menschensohne das vollkommne Urbild der Gotteskinder, und der Sohn Gottes erhebt den Anspruch: „Lasset die Kindlein zu mir kommen.“ Die persönliche Beziehung, in welche die Erlösten zu dem Erlöser gestellt sind, löst ihre originale Wesenheit nicht auf, sondern sie erst führt dahin, solche Wesenheit beim Zöglinge zur vollen Entfaltung zu bringen. Das Wort Jesu an seine Jünger: „Ohne mich könnt ihr nichts thun“, findet seine Antwort in dem Bekenntnis: „Ich vermag alles durch Christum.“ Erst die Beziehung zu Christo giebt dem Erlösten den Antrieb und die Kraft zur vollen Entfaltung einer durch ihn geheiligten Persönlichkeit. Das Verständnis für diese Thatsache eröffnet aber noch eine neue Erkenntnis für die Bestimmung des Erziehungszieles.

Der Mensch ist nicht nur Individuum, sondern er ist auch Glied der sittlichen Gemeinschaften, in die er gestellt ist. Je mehr er eine in Christo reiche Persönlichkeit ist, desto mehr eignet ihm dieser Charakter. Der Standpunkt des Individualismus ist in ihm überwunden und ersetzt durch den höhern Standpunkt des Sozialismus. So wird denn auch das Ziel der Erziehung in etwas Höheres gelegt werden müssen, als in die Entfaltung der Individualität des

Zöglings zur originalen Persönlichkeit in blofs isolierter Stellung. Der Mensch existiert nicht als eine einsame Gröfse; er kann und soll als solche nicht existieren; es entspricht seinem Wesen, sich einer irgendwie organisierten Gemeinschaft einzugliedern; erst als wirksames Glied einer lebendigen Gemeinschaft mit seinesgleichen entfaltet er seine Menschennatur im vollen Umfange. Schon die Pädagogen des Altertums haben darauf hingedeutet, indem sie als wesentlich an dem Menschen ansahen, dafs er ein ζῶον πολιτικόν sei. Sie sahen das letzte Ziel der Erziehung in der Heranbildung des Zöglings zu einem tüchtigen Staatsbürger. Sie konnten es, weil ihnen der Staat die sittliche Gemeinschaft schlechthin war. Wir urteilen in diesem Stücke anders, als die Griechen. Die christliche Ethik kennt auch die Familie und die Kirche als sittliche Gemeinschaften von gleicher Selbständigkeit neben dem Staate, und die evangelische Sittenlehre bezeichnet die gottgewollte Ausrichtung des Berufes in jeder dieser Gemeinschaften für die sittliche Aufgabe, die dem Menschen gestellt ist. Sie gelangt dahin, weil über die genannten sittlichen Gemeinschaften hinaus noch eine andre Gemeinschaft besteht, welche sie alle an intensiver Bedeutung und extensiver Geltung überragt; diese Gemeinschaft ist das Reich Gottes. In ihm realisiert sich der Zweck Gottes mit der Menschheit. Mit Rücksicht darauf mufs darum auch das Ziel der Erziehung bestimmt werden. Es kann nicht im Zöglinge liegen, sondern nur in dem, der den Zögling „erlöst, erworben und gewonnen“, damit er „mit ihm in seinem Reiche lebe und ihm diene“. Danach bestimmt sich dann auch der Begriff der Erziehung.

Doch noch eins ist zu erwägen, ehe es zur abschliefsenden Fassung dieser Begriffsbestimmung kommen kann. Wir leben in ganz konkreten Verhältnissen, die geschichtlich geworden sind und die einer weiteren geschichtlichen Entwickelung entgegengehen. Der Zögling ist in sie durch die Geburt hineingestellt; es gilt für ihn, sich zunächst in ihnen zurechtzufinden, und zugleich ihn zu befähigen, sich mit Bewufstsein an ihrer Fortentwickelung zu beteiligen. Der Erziehung fällt auch diese Aufgabe zu. Nicht für ein Eintreten in vergangene Tage, auch nicht für einen Verkehr mit den wesenlosen Schatten irgend eines Utopiens der Phantasie ist der Zögling zu erziehen, sondern für ein verständiges Verweilen und Wirken zwischen realen Wirklichkeiten, wie sie sich in der jeweiligen Gegenwart geltend machen. Bewufst oder unbewufst sind die Erzieher aller Zeiten und Zonen nach diesem Grundsatze verfahren. Die Griechen haben Griechen, die Römer haben Römer durch ihre Erziehung gebildet. Die Franzosen machen ihren Nachwuchs durch ihre Erziehung zu Franzosen, die Russen den ihren zu Russen. Wir können darin kein Unrecht erblicken, wenn dabei die übrigen bereits gestreiften Erziehungsaufgaben nicht vernachlässigt werden. Wir nehmen aus dieser Beurteilung vielmehr das Recht her, als

deutsche Erzieher auch unsre deutsche Jugend zu deutschen Männern und deutschen Frauen mit deutschen Lebensanschauungen und deutscher Gesinnung zu erziehen. Des weitern: Es ist vollauf gerechtfertigt, dafs die Anhänger der Buddhalehre aus ihren Zöglingen Buddhisten zu erziehen suchen, dafs die Glieder der römischen Kirche die ihren zu Katholiken heranbilden. So ist es auch selbstverständlich, dafs wir, die wir an das Evangelium glauben, aus unsern Kindern evangelische Christen zu erziehen streben müssen. Denn so wenig das Weltbürgerrecht ein wirkliches Bürgerrecht verleiht, so wenig sichert Religion im allgemeinen das Kindesrecht im Hause Gottes. Die Macht, Gottes Kinder zu werden, wird nur denen gegeben, die den Sohn Gottes aufnehmen, und die Triebkraft des Evangeliums hat geschichtlich zur Bildung und Ausgestaltung der Kirche des Evangeliums geführt. Was geschichtlich konkret geworden tst, kann auch nur unter ganz konkreten Bedingungen erfafst und angeeignet werden. Darum ist es Thorheit, die Jugend für den Eintritt in Verhältnisse erziehen zu wollen, die vor 1000 oder 100 oder 30 Jahren Bestand hatten; wir haben sie für diejenige Wirklichkeit, welche die Gegenwart mit ihren Gütern und Nöten, mit ihren Gaben und Aufgaben bietet, vorzubereiten. So gefafst, mufs jede Erziehung, wenn sie rechter Art ist, „modern“ sein, um diesen Ausdruck zu gebrauchen, modern aus dem Grunde, weil sie das Allgemeinmenschliche den Kindern der Gegenwart in den konkreten Anschauungs- und Denkformen der Gegenwart, wie sie wirklich ist, darzubieten hat, um diese Kinder zu befähigen, auf die Gestaltung der Zukunft auch an ihrem Teile mit einzuwirken.

Denn das ist nun freilich nicht die Meinung, dafs das Ziel der Erziehung in der Diesseitigkeit der flüchtigen Gegenwart festgelegt werden sollte. Wir rechnen uns nicht zu denen, „die keine Hoffnung haben“, sondern zu denen, „deren Bürgerschaft im Himmel ist“. So wollen wir unsre Zöglinge auch nicht zu blofsen Parasiten unsrer gegenwärtigen Kulturgüter im nationalen Staate oder in der Gemeinschaft des evangelischen Glaubens erziehen, sondern zu glaubensstarken und hoffnungsfreudigen Charakteren, welche in sich selbst so gefestigt sind, dafs sie in der Erfüllung ihres Berufes in der diesseitigen Welt ihre Glaubensüberzeugung von ihrer himmlischen Berufung zum Dienste am Reiche Gottes zum Ausdruck bringen.

Wir sind am Schlufs unsrer Erwägungen und können das Resultat derselben in den folgenden Sätzen zusammenfassen: Erziehung ist diejenige planmäfsige Einwirkung eines Erwachsenen auf das Kind, welche dem Zöglinge die Entwickelung der ihm originalen Individualität zu einer in sich reichen Persönlichkeit eines durch Christum erlösten und durch den Geist von oben wiedergeborenen Gotteskindes ermöglichen will, und zwar so, dafs dies

Gotteskind als glaubensstarker Charakter in den selbständigen Besitz der Kulturgüter seines Zeitalters, seiner Nation und seiner Kirche zu treten vermag, um sich in allen gottgeordneten sittlichen Lebensgemeinschaften als solches Gotteskind zu beweisen und zu bewähren durch die zielbewufste und hoffnungsfreudige Ausrichtung seines irdischen Berufes zur Förderung des Reiches Gottes, als dessen Glied es sich durch seine himmlische Berufung weifs.

§ 2. Möglichkeit und Notwendigkeit der Erziehung.

Waitz, S. 39ff. Ziller, S. 99ff. Döring, S. 13ff. Lazarus, Leben der Seele. 3. Aufl. Berlin 1885, zweiter Band. Wyneken. Das Ding an sich und das Naturgesetz der Seele. Heidelberg 1901. Pfisterer, Pädagogische Psychologie. Gütersloh 1880. Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie. Jena. 1900.

Als eine näher bestimmte Einwirkung des Erwachsenen auf das Kind, um dasselbe zu einem ebenfalls näher bezeichneten Ziele zu führen, insbesondere auch es zu einem Charakter im vollen Sinne des Wortes heranzubilden, bezeichneten wir die Erziehung. Die erste Frage, die sich dieser Begriffsbestimmung gegenüber aufdrängt, ist die: Ist denn eine solche Einwirkung, ist Erziehung des Kindes überhaupt möglich? Es liegt auf der Hand, dafs von einer solchen Einwirkung nur dann die Rede sein kann, wenn mit Bestimmtheit darauf zu rechnen ist, dafs überhaupt von Person auf Person so eingewirkt werden kann, dafs eine bestimmte Anregung, die von der einen gegeben wird, bei der andern einen bestimmten ihr entsprechenden Erfolg bewirkt, d. h. wenn sich in dem Verkehr von Person zu Person und also auch im Verkehr zwischen dem Erzieher und Zöglinge das Gesetz von Ursache und Wirkung geltend macht, und wenn es feststeht, das dies Gesetz in diesem Verkehre eine stets gleichbleibende Geltung behält und übt. Im andern Falle würde ja der Versuch, planmäfsig, dauernd und zielbewufst auf den Zögling einzuwirken, ein thörichtes Unternehmen bleiben.

Nun ist aber die Möglichkeit einer solchen mit Sicherheit vorher zu bestimmenden Wirkung des Erziehers auf den Zögling thatsächlich vorhanden, weil das Kind eine Seele hat. Es ist nicht die Aufgabe der Pädagogik, den Beweis dafür zu führen, dafs sich dies so verhält, und den Sinn dieses Satzes zu erläutern; das ist vielmehr Aufgabe der Psychologie. Nach dem gegenwärtigen Stande dieser Wissenschaft ist die Theorie der Materialismus, welcher die Existenz der Seele leugnet, als definitiv widerlegt zu bezeichnen. Alle übrigen Theorien, so sehr sie auch sonst von einander ab-

weichen, treffen doch in dem Urteile zusammen, dafs der Mensch, auch schon als Kind, seine Seele hat. Voraussetzung für die hier vorgetragenen pädagogischen Gedanken ist diese, dafs jenes Urteil im Sinne der monadologischen Hypothese gefällt und verstanden wird, wonach die Seele nicht blofs als Konglomerat psychischer Funktionen, sondern als selbständiger Träger derselben gedacht wird. — Ebensowenig wie die Pädagogik die Existenz der Seele im Menschen nachzuweisen hat, ist es ihre Aufgabe, erst noch selbständige Untersuchungen darüber anzustellen, ob und wie die menschliche Seele in Bethätigung ihres eigentümlichen Lebens funktioniert, wann und unter welchen Bedingungen es zu denjenigen Äufserungen des Seelenlebens kommt, die wir als Wahrnehmungen, Anschauungen, Bethätigungen des Gedächtnisses, der Phantasie, der Vernunft u. dgl. nennen. Auch dieses alles und ähnliches zu untersuchen und festzustellen, ist Sache der genannten Wissenschaft. Die Pädagogik hat hier alle diese Untersuchungen als erledigt anzusehen und blofs mit den Thatsachen zu rechnen.

Thatsache ist nun aber, dafs die Seele des Menschen ein derartiges Wesen ist, welches auf bestimmte Einwirkungen der Aufsenwelt in bestimmbarer Weise reagiert, d. h. in bestimmte Stimmungen versetzt wird, aus welchen heraus es bei ihr zu Vorstellungen, Entschlüssen, Gedankenkomplexen u. dgl. kommt. Thatsache ist ferner, dafs wie bei diesen Reaktionen der Seele nie das Spiel des blinden Zufalls herrscht, so auch der Beeinflussung der Seele von aufsen her bestimmte Schranken gezogen sind, und dafs die Seele gewohnheitsmäfsig geübte Funktionen leichter vollzieht, als solche, die ihr wie fremde zum erstenmale auszuüben Veranlassung geboten wird. Thatsache ist endlich, dafs auch das Kind seine Seele hat, die zwar als Seele, aber doch nur erst als kindliche, im Werden und Wachsen begriffene Seele funktioniert. Die Schranken der Einwirkung sind darum hier noch enger gezogen, als für die Seele des Erwachsenen.

Auch die Schranken seiner Einwirkung auf die Seele des Zöglings wird der Erzieher erfahren, und es ist gut, wenn er ihrer nicht vergifst. Ihm wird es nicht entgehen, wie leicht aufnehmend sich die kindliche Seele neuen Eindrücken gegenüber verhält, wo es beim Manne erst viel stärkere Reize bedarf, um ihn zur Aufmerksamkeit auf das, was seinem Anschauungskreise ferner liegt, zu veranlassen; aber er wird auch bemerken, dafs flüchtige Eindrücke in der Seele des Kindes viel schwerer haften, als Empfindungen des Mannes in seinem Geiste, wenn sie bei ihm wirklich Eindruck gemacht haben. Er wird sich ferner davon zu überzeugen Gelegenheit haben, wie schwer dem ungeschulten Geiste des Kindes die Gewinnung eines richtigen Verständnisses wird, weil es noch nicht geübt ist, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden, und nur zu geneigt ist, an dem Letzteren haften zu bleiben,

um seine Kräfte daran unnütz zu vergeuden, wie leicht der Geist des Kindes sich dagegen in gewohnten Gedankenbahnen zu bewegen versteht, so dafs alles „Umlernen“ gerade dem Kinde die erheblichsten Schwierigkeiten bereitet. Ihm wird endlich nicht verborgen bleiben können, welchen Unterschied in dem Verhalten auch der kindlichen Seele gegen die Eindrücke von aufsen das individuell von einander abweichende Mafs der Spontaneität derselben verursacht. Es handelt sich beim Funktionieren der Seelen verschiedener Individuen nicht blofs um die Unterschiede von schnell und langsam, präzise und unpräzise, sondern auch um die Unterschiede von ungetrübt und getrübt durch die eignen Zuthaten der funktionierenden Seele.

Diese Beobachtungen und Erfahrungen werden den Erzieher von den Schranken, die seiner Einwirkung auf den Zögling gesteckt sind, überzeugen. Es liegt nicht so, dafs er imstande sei, mit absoluter Machtvollkommenheit den Zögling durch seine Einwirkung zu terminieren. Die psychologischen Vorgänge auch in der Seele des Kindes verlaufen nicht wie chemische oder physikalische Prozesse, die man nötigenfalls bis aufs Minimum berechnen kann. Um ihrer eignen spontanen Spannkraft willen kann die Seele auch schon des Kindes so gegen gewisse ihr gestellte Zumutungen reagieren, dafs von einer Einwirkung des Erziehers auf den Zögling kaum noch die Rede sein kann.

Indessen dieses Stadium der Seelenfunktion ist nur eine bestimmte Form der Gesetzmäfsigkeit, mit welcher sich das Seelenleben jedes Menschen, auch des Kindes vollzieht. Es steht fest, dafs der Erzieher so auf den Zögling einwirken kann, dafs in ihm bestimmte Vorstellungen, ja ganze Reihen von solchen Vorstellungen neu gebildet, oder wieder wachgerufen werden; dafs er durch besondere Vorstellungen auch besondere Stimmungen in ihm erwecken kann und dafs er ihn dadurch wie durch andere Mittel zu bestimmten Willensentschlüssen, die er beabsichtigt hat, anreizen und bewegen kann. Über das psychologische Wie? haben wir hier nicht zu reflektieren; es genügt, die Thatsache selbst zu konstatieren, um darin den Nachweis der Möglichkeit einer erziehlichen Einwirkung des Pädagogen auf den Zögling zu haben.

Dieser M ö g l i c h k e i t entspricht nun aber keineswegs immer die W i r k l i c h k e i t. Jeder Erzieher weifs aus Erfahrung, dafs nicht in allen Fällen der erzielte Erfolg seiner pädagogischen Einwirkung der Absicht entspricht, mit der sie versucht wurde. Der ungebildete Erzieher ist hier leicht in Gefahr zu verzagen, um dann zu planlosem Verhalten gegen den Zögling überzugehen. Der wissenschaftlich durchgebildete Pädagoge, der seinen Beruf ernst nimmt, wird daraus nur neuen Anlafs zu genauer Prüfung aller Verhältnisse, die in Betracht kommen, entnehmen. Er wird die einschläglichen Verhältnisse genau gegen einander abwägen, die individuelle Eigen-

art der Seele seines Zöglinges, die besondern Umstände, unter denen diese Seele funktionieren sollte, die Angemessenheit der eignen Einwirkung auf dieselbe, die störenden und hemmenden Einflüsse, welche das ganze Gewicht derselben zu beeinträchtigen geeignet waren u. dgl. Er wird ferner in gewissenhafte Überlegung ziehen, was für den Augenblick, was künftig zu geschehen hat, um den erzielten Mifserfolg zu paralysieren und seiner Einwirkung den beabsichtigten Erfolg zu sichern, d. h. er wird in Zukunft bestrebt sein, noch zweckmäfsiger, noch sorgfältiger, noch planvoller auf den Zögling einzuwirken. Von der Überzeugung, dafs eine erziehliche Einwirkung auf denselben möglich ist, wird er nicht ablassen wollen, und die genaue Beobachtung wird ihm diese Überzeugung aus der Erfahrung bestätigen. Es ist psychologisches Axiom für die Pädagogik, dafs der Erzieher darum eine erziehliche Einwirkung auf den Zögling ausüben kann, weil dieser ein Mensch ist, mithin eine Seele hat, und seelischen Wesens ist.

Die Möglichkeit, erziehlich auf das Kind einzuwirken, steht also fest und wird auch wohl kaum von irgend einer Seite bestritten. Man kann nicht sagen, dafs im selben Mafse auch die Notwendigkeit der Erziehung unbestritten sei. Bekannt ist der Ausspruch Rousseaus, welchen er im Emil thut, wo er die Frage, was zu thun sei, um im Zöglinge einen Naturmenschen zu bilden, mit den paradoxen Sätzen beantwortet: „Unstreitig sehr viel; wir müssen nämlich verhindern, dafs etwas geschieht.“ Die Worte sind indessen auch im Munde Rousseaus nicht so ernst gemeint, wie sie klingen. Der gesamte übrige Inhalt seines Buches „über die Erziehung“ zeigt zur Genüge, dafs sein Verfasser eine ganze Reihe erziehlicher Mafsnahmen kennt, deren Anwendung er bei der Erziehung für notwendig hält, wenn das erstrebte Ziel erreicht werden soll. In der That ist der Gedanke, dafs ein Kind auch ohne erziehliche Einwirkung sich zu der Stufe der Menschenbildung von sich selbst aus entwickeln könnte, für welche es beanlagt und bestimmt ist, als ein irriger zurückzuweisen.

Kein für eine Entwickelung befähigtes Wesen kann sich entwickeln, wenn ihm die Bedingungen für seine Entwickelung versagt werden. Das Saatkorn, welches in den ägyptischen Königsgräbern eingeschlossen lag, hat Jahrtausende hindurch nicht zum Keimen gelangen können, weil ihm die Bedingungen dazu fehlten, die es sich selber nicht schaffen konnte. Erst als sie der Zufall ihm bot, als es beim Ausräumen der geöffneten Pyramiden auf den feuchten Fruchtboden fiel, konnte sich der Keim an ihm entwickeln. So kann auch das Kind die in ihm vorhandene Möglichkeit, sich zum vollen Menschenleben zu entwickeln, nicht von sich aus verwirklichen. Wie es sich selber die Nahrung nicht verschaffen kann, deren es bedarf, um leiblich zu leben und zu gedeihen, so kann es auch sein Seelenleben nicht entfalten und mufs geistig verkümmern,

wenn ihm die Bedingungen zu solcher Entfaltung und zum geistigen Wachstum versagt werden.

Freilich ist es eine irrige Vorstellung von der Seele, wenn sie als eine tabula rasa in dem Sinne gedacht wird, dafs erst die Aufsenwelt ihre Schatten von sich auf sie werfen müfste, damit sie diese wie Abbilder derselben in sich aufnehmen könne, als wären die seelischen Vorgänge mit den mechanischen Vorgängen der Entstehung von Lichtbildern zu vergleichen. Bei den Vorgängen, die in der Seele stattfinden, verhält diese sich keineswegs blofs passiv. Die Seele erlebt das ihr eigentümliche Seelenleben in ihren Vorstellungen, Gefühlen und Strebungen vielmehr nur dadurch, dafs sie eine ganz intensive Aktivität beweist. Die Empfindungen werden nicht auf die Seele aufgetragen, wie man eine Farbe auf einen körperlichen Gegenstand aufträgt, sondern die aktiv empfindende Seele bildet selbst empfindend diese Empfindungen. Aber freilich, um so empfinden zu können, bedarf sie eines Reizes von aufsen. Wie das möglich ist, und wie das Empfinden gemacht wird, haben wir hier nicht zu untersuchen. Solche Untersuchung ist wiederum Sache der Psychologie. Wir haben es hier nur mit der Thatsache zu thun, dafs gewisse seelische Vorgänge erst auf Grund von Reizen erfolgen, die von aufsen her an sie herankommen.

Ist dies Thatsache, so bedarf es solcher Anreize von aufsen, um das Leben der Seele zu entfalten. Der Erzieher ist es, welcher sie der kindlichen Seele unmittelbar geben oder mittelbar die Gelegenheit zu ihnen schaffen mufs. Er hat sie früh zu geben, damit der Keim des Seelenlebens sich entwickeln kann, denn die Triebkraft desselben erhält sich nicht auf so lange Zeit wie die Keimkraft im Samenkorne. Vielmehr kapselt sich die Seele, wenn sie nicht zu rechter Zeit erregt wird, ein und die Beziehungen, die ihr die Aufsenwelt zugänglich machen, gehen ihr nach und nach verloren, wenn sie nicht gepflegt werden. Wo die Anregung von aufsen zur rechten Zeit unterbleibt, da entwickelt sich Stumpfsinn der Seele, Öde und geistige Armut. Darum hat der Erzieher früh auf Erregung der Seelenthätigkeit im Kinde hinzuwirken.

Aber noch notwendiger als dies ist es, dafs diese Einwirkung planvoll und in geregelter Ordnung geschieht; und gerade dafür hat der Erzieher im Unterschiede von allen andern, deren Einwirkungen auf das Kind dem Zufalle überlassen bleibt, zu sorgen. Er darf ein ungeregeltes Einstürmen von Eindrücken der Aufsenwelt auf das Kind nicht zulassen, sonst kommt es bei diesem nur zu oberflächlichen, rastlosen, verworrenen und verwirrenden Vorstellungen, aber zu keinen klaren Begriffen und Einsichten. Er mufs die Eindrücke der Aufsenwelt vielmehr thunlichst zu regeln suchen, indem er eine zweckmäfsige Auswahl unter ihnen trifft, ihre Anzahl zielvoll beschränkt und sie in gehöriger Reihenfolge und Ordnung auf einander folgen läfst. Der Zögling vermag diese Überlegungen

für die beste Entwickelung seiner Seelenkräfte von sich aus nicht zu machen. Aufgabe des Erziehers ist es, sie anzustellen und darnach auf den Zögling einzuwirken. Wie notwendig die Erziehung ist, leuchtet danach doch wohl ein.

In noch viel höherm Grade leuchtet ihre Notwendigkeit da ein, wo man auf dem Standpunkte christlicher Weltanschauung steht. „Der natürliche Mensch vernimmt nichts vom Geiste Gottes“, lautet da das vernichtende Urteil über jeden Versuch des Menschen, von sich aus zu dem der erlösten Menschheit von Gott gesteckten Ziele zu gelangen, geschweige dafs dieser Versuch beim unmündigen Kinde sich ermöglichen liefse. Dem Kinde müssen erst die Kräfte des ewigen Lebens zugeführt werden, welche es ihm ermöglichen, vom Geiste Gottes etwas zu vernehmen. Diese Kräfte liegen nach evangelischer Anschauung im Worte, an welches die Wirkung des Geistes gebunden ist. Nur von aufsen her kann dem Zöglinge dies Wort gebracht werden, und der Erzieher ist es, der es ihm bringen soll, damit er Geist vom Geist geboren werde.

Wie immer wir also auch die Sache erwägen: Erziehung ist als etwas für die Entwickelung des Kindes schlechthin Notwendiges zu bezeichnen.

---

§ 3. Die Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung.

Waitz, S. 9ff. Ziller, S. 37ff. Döring, S. 20ff.

Wie sehr die Erziehung der Kinder als etwas nicht nur Mögliches, sondern Notwendiges zu gelten hat, erhellt aus dem Umstande, dafs es, soweit unsre geschichtlichen Kenntnisse zurückreichen, nie an einer erziehenden Thätigkeit der älteren Generation gegenüber der jüngern gefehlt hat. Das, was man die populäre Erziehungspraxis nennen mag, hat immer bestanden, solange es Menschen gab, denen Kinder geboren wurden. Im Sinne der so geübten Erziehungspraxis hat es daher auch stets Pädagogen und stets eine Pädagogik gegeben. Die Erzieher haben faktisch einen pädagogischen Einflufs auf ihre Kinder ausgeübt und diese praktisch wie Zöglinge behandelt. Auch heute noch wird diese Art von Pädagogik in weiten Kreisen der menschlichen Gesellschaft angetroffen. Jeder Mutter erwächst mit der Thatsache, dafs sie Mutter geworden, die Pflicht, für die Pflege und Wartung ihres Kindes zu sorgen. Die Art, wie sie dieser Pflicht nachkommt, ist nichts andres als der Anfang ihrer Erziehung, die sich daraus ganz von selbst weiter entwickelt. Jedem Vater steht nach allgemeinem Urteile das Recht zu, sein Kind zu erziehen, und er übt dies Recht ohne weiteres aus.

Man hat bei diesem Verhalten den Eindruck, als sei das Erziehen eine Sache, die jeder Erwachsene ohne weiteres verstehen

müsse und auszuüben imstande sei. Bis zu einem bestimmten Grade versteht er sie auch. Ihm kommt ein gewisser Erziehungsinstinkt zu gute, der ihm geworden, er weifs selbst nicht woher. Eine Rückerinnerung an die Art, wie er selbst erzogen wurde, ist ihm geblieben. An seiner Umgebung beobachtet er eine durch Generationen hindurch sich gleich gebliebene Erziehungspraxis; was Wunder, dafs er diese sich ebenfalls aneignet, nachdem er seinen pädagogischen Vorstellungskreis längst an sie gewöhnt hatte. Er erzieht auf diese Weise auch nicht ohne Erfolg. Der eigne Bildungstrieb des Zöglings kommt den Bemühungen seines Erziehers entgegen, die angewandten pädagogischen Mafsnahmen haben sich in der Tradition der Jahrhunderte bewährt, und die Resultate, die so erzielt werden, braucht man nicht zu verachten; denn ein gutes Stück der Tüchtigkeit unseres Volkes ist auf den Einflufs dieser gewohnheitsmäfsigen Erziehungspraxis in ihm zurückzuführen. Aber so hoch man auch diese Form von Pädagogik oder Ausübung pädagogischer Thätigkeit in der Praxis anschlagen mag, sie kann uns nicht genügen. Schon Kant hat gesagt: „Die Pädagogik mufs ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen", und uns liegt daran, das Wesen der Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung zu erkennen.

Wo immer das Denken des wissenschaftlieh Gebildeten einsetzt, um zu einer wissenschaftlichen Erkenntnis von irgend einem Wissensobjekte zu gelangen, da wird es zunächst die empirische Wirklichkeit des Letzteren festzulegen haben. Dann wird es eine Erklärung derselben für die menschliche Erkenntnis nach dem Schema von Ursache und Wirkung versuchen und seine Wertbestimmung unter der Beurteilung nach dem Mafsstabe des Zweckes anstreben, um so zu einer einheitlichen und in sich abgerundeten Anschauung von diesem Gegenstande zu gelangen. Handelt es sich dabei zugleich um ein Wissensgebiet, welches eine unmittelbare Bedeutung durch die Übertragungen seiner Erkenntnisse auf das praktische Leben hat, so wird es mit zur Aufgabe der wissenschaftlichen Behandlung jenes Gegenstandes gehören, eine Kontrolle darüber zu führen, wie die theoretischen Erkenntnisse in die Praxis der Wirklichkeit überzuführen sind.

Wenden wir diese Sätze auf den Gegenstand an, mit dem wir uns hier beschäftigen, so ergiebt sich Folgendes. Nur ein wissenschaftlich Denkender wird ein Bedürfnis haben, das Wesen und die Aufgabe der Erziehung zum Gegenstande wissenschaftlicher Reflexionen zu machen, während für jeden andern selbst der äufsere Anreiz dazu fehlt. Seine Untersuchungen über das, was thatsächlich bei der Erziehung der Jugend geübt und erstrebt wird, müssen ihn zu der Einsicht führen, dafs das in der Erziehung sich geltend machende Gesetz von Ursache und Wirkung einerseits durch diejenigen Ponderabilien bedingt ist, welche die Anthropologie bezw.

die Psychologie erkennen lehrt; denn der Zögling ist Mensch, ist seelisches Wesen; dafs dieses Gesetz aber andrerseits durch die Imponderabilien der Ethik sich auswirkt; denn der Zögling hat eine Bestimmung, die über sein blofses leib-geistiges Dasein weit hinausreicht. Anthropologie bezw. Psychologie und Ethik sind darum die Hilfswissenschaften für die Pädagogik als Wissenschaft.

Diese ist nun zunächst eine rein theoretische Wissenschaft. Mit Benutzung der Lehren ihrer eben genannten Hilfswissenschaften hat sie das Wesen der Erziehung nach allen Seiten hin zu erörtern, von ihrem Ausgangspunkte bis zu ihrem Endpunkte, hat im grofsen wie im einzelnen die Mittel und Mafsregeln aufzuweisen und erläuternd zu charakterisieren, welche angewandt werden müssen, damit das erziehliche Handeln auch ein wirklich erziehliches werde, und der Zögling in Wahrheit zu dem erzogen werde, was seine Bestimmung ist. Je wissenschaftlich unanfechtbarer dabei die Gedanken sind, die ausgesprochen werden, je folgerichtiger eins aus dem andern hergeleitet wird, je einheitlicher und systematischer hier alles zusammenhängt, desto mehr entspricht die so gefafste Pädagogik ihrem Wesen als Wissenschaft.

Nur eins darf dabei nicht aufser Acht bleiben. Diese Pädagogik ist eine Wissenschaft, welche eine Scientia ad praxin ist. Sie kann und darf sich daher gegen die pädagogische Praxis keineswegs gleichgültig oder gar schlechthin ablehnend verhalten. Sie mufs vielmehr überall zu den praktischen Erziehungsaufgaben lebendige Beziehungen suchen und die Verbindungskanäle zu diesen ziehen, durch welche ihre theoretischen Gedanken in die erziehliche Praxis übergeleitet werden können und sollen. Die Pädagogik als theoretische Wissenschaft von der Erziehung hat ihre Stellung so zu nehmen, dafs sie geeignet und berufen ist, der Pädagogik als Kunst zu dienen, indem sie deren Regeln bestimmt.

Es giebt nämlich eine pädagogische Praxis, welche nicht blofs wie die populäre auf dem Erziehungsinstinkte und dem traditionellen Herkommen ruht, sondern welche als eine Kunst von berufsmäfsig wirkenden Erziehern, von den Pädagogen im engern Sinne des Wortes, ausgeübt werden soll und ausgeübt wird. Bei der als Kunst geübten Pädagogik hängt das erziehliche Handeln nicht mehr von dem Zufalle der gewohnheitsmäfsigen Tradition, sondern von der eignen Überlegung des Pädagogen, den eignen Beobachtungen, dem eignen Wünschen und Wollen, der eignen Wertschätzung der Dinge im Rahmen der von ihm erworbenen Weltanschauung ab. Für denjenigen nun gerade, welcher die Pädagogik als Kunst lernen und wirklich ausüben möchte, sei es vorübergehend, sei es dauernd, ist die recht verstandene Pädagogik als Wissenschaft da und bietet sich ihm zum Gegenstande des Studiums an. Sie bietet sich mit dem Anspruche an, nicht etwa die Kunstfertigkeit des kleinen Schul-

meisters zu sein, der auf methodische Technik geeicht ist, sondern die theoretische Zusammenfassung der stichhaltigen Ergebnisse historischer Erfahrung und philosophischen Nachdenkens.

Aber dies Angebot wird nur zu oft abgelehnt. Wir reden hier selbstverständlich nicht von der Masse der ungebildeten Pädagogen. welche ihre Erziehung aus den Gewohnheiten einer zufälligen Erziehungstradition kritiklos herleiten oder sie dieser Tradition anpassen; für sie ist die Pädagogik als Wissenschaft überhaupt nicht da. Wir denken vielmehr gerade an solche, die durch den Gang ihrer Bildung von selbst in die Bahn gebracht werden, Pädagogen von Berufswegen zu werden und praktisch die Pädagogik als Kunst auszuüben. Es handelt sich dabei nicht eigentlich um jene Persönlichkeiten, welche in den Volksschuldienst treten. Machen dieselben den für die Anstellung in diesem Dienste vorgeschriebenen normalen Bildungsgang ordnungsmäfsig durch, so werden sie irgendwie veranlafst, sich die notwendigsten Kenntnisse der pädagogischen Theorie anzueignen und sich mit den Forderungen derselben auseinanderzusetzen. Kann dies nach Lage der Dinge an den Schullehrerseminaren auch nicht in wirklich wissenschaftlicher Weise erfolgen und giebt auch die Art der Prüfungen für die Leiter der Volksschulen keinen Anreiz zu einer wissenschaftlichen Erwägung der einschläglichen Fragen, so kann doch niemand, der mit Bewufstsein als Erzieher wirken will, umhin, über das Was, Wie, Warum und Wozu seiner Aufgabe sich im eignen Nachdenken Klarheit zu verschaffen. An die Pädagogen der Volksschule wird hier nicht gedacht. Es handelt sich vielmehr um die grofse Mehrzahl derjenigen Studierenden auf Akademieen, welche sich dort die erforderlichen Vorkenntnisse erwerben wollen, um Anstellung als Lehrer an höhern Schulen oder als Prediger in den Gemeinden und Schulinspektoren in den niedern Gemeindeschulen zu erlangen. Nicht selten ist es der Fall, dafs dieselben im Vertrauen auf die Bildung, welche ihnen das akademische Studium ihrer Fachwissenschaft verleiht, sich für ausreichend befähigt halten, auch ohne vorgängige Bekanntschaft mit der theoretischen Pädagogik das Geschäft der Erziehung von Berufs wegen zu beginnen. Es steht auch heute noch wesentlich ebenso in dieser Beziehung wie damals, als Herbart die folgenden Worte schrieb: „Die meisten, welche erziehen, haben vorher unterlassen, sich für dies Geschäft einen Gesichtskreis zu bilden; er entsteht ihnen erst während der Arbeit allmählich.“ Mit naiver Selbsttäuschung wird dieser Weg auch heute noch von vielen als der sich selbst empfehlende angesehen, da ihn die Mehrzahl bisher gewandert und da man doch auch so zum Ziele gelangt sei. Das Entscheidende bei der Ausübung der Erziehungskunst sei doch die Erfahrung, und die könne man nicht aus dem Studium der pädagogischen Theorie gewinnen, sondern lediglich durch Beobachtungen in der pädagogischen Praxis.

So bestechend dies Argument auftritt, so wenig beweiskräftig und stichhaltig ist es. Um die Erfahrung im wissenschaftlichen Sinne — und um den kann es sich nur handeln — ist es eine eigne Sache. Erfahrungen kann man nicht ohne weiteres machen, auch wenn man den Wunsch dazu hegt. Um Erfahrungen machen zu können, mufs man befähigt sein zu beobachten, und diese Befähigung hat nur derjenige, welcher die Mafsstäbe des normalen Verlaufes der Dinge mitbringt zum Vergleiche mit dem, was er jetzt wahrnimmt. Diese Mafsstäbe kann er sich selber erst sehr allmählich bilden. Aus dem Studium der Theorie entlehnt, vermögen sie ihm bei seinen Beobachtungen gleich anfangs eine sichere Handhabe zu geben. Zudem, was will eine einzelne, oder auch eine gröfsere Zahl von Beobachtungen unter sich disparater Fälle für die Erwerbung von Erfahrungen bedeuten? Erst wiederholte identische Fälle der Beobachtung berechtigen uns von Erfahrung im vollen Sinne des Wortes zu sprechen. Sie kommen dem Erzieher doch nicht so oft vor, wie er vielleicht meint, denn die Identität wird durch das Individuelle bei jedem bezüglichen Vorgange meist doch illusorisch. Illusorisch wird die Erfahrung auch dadurch oft, dafs der Zögling sich mit voller Absichtlichkeit der Beobachtung seines Erziehers entzieht und ihn über den wirklichen Effekt seiner Erziehungsmafsregeln täuscht. Endlich soll man nicht vergessen, dafs die Erfahrung erst dann abgeschlossen sein kann, wenn das Ergebnis der Erziehung klar vorliegt. Nicht mit Unrecht sagt Herbart: „Der Rückstand der pädagogischen Experimente sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter.“ Ehe der Zögling im Mannesalter steht, ist das Resultat seiner Erziehung nicht festzustellen; solange ist dann aber auch die Erfahrung seines Pädagogen über ihn nicht abgeschlossen. Wird dieser Zeitpunkt immer erreicht? In vielen Fällen stirbt der Zögling oder der Erzieher vorher. Es ist danach doch gewagt, sein pädagogisches Handeln blofs auf den schwankenden Boden der Erfahrung gründen zu wollen.

Aber es ist nicht blofs gewagt, es ist auch sittlich nicht zu rechtfertigen. Der Zögling mit seiner ewigen Seele ist doch von zu hohem Werte, als dafs seinem Erzieher das Recht zustände, ihn zum Versuchsobjekte für pädagogische Experimente zu machen. Mit Chemikalien mag man Versuche anstellen, um ihre Wahlverwandtschaft und gegenseitige Wirkung auf einander zu konstatieren. Werden sie dadurch unbrauchbar, so hat man zuhöchst einen materiellen Schaden zu buchen. Wo dagegen Kinder durch die Unvernunft der Pädagogen verdorben werden, wo „dieser Geringsten einer geärgert“ wird, da gilt dem Verderber das Wehe! aus heiligem Munde.

Das alles sind doch Gründe, die es jedem, der die Erziehungskunst berufsmäfsig zu üben gedenkt, zur Pflicht machen, sich schon vor der Übernahme eines praktischen Erzieherberufes mit

der Wissenschaft der Pädagogik zu beschäftigen und sie auch bei der faktischen Ausrichtung desselben immer wieder zu Rate zu ziehen.

Nur darf man nicht übersehen, dafs die Pädagogik als Kunst auch wirklich eine Kunst ist, die als solche geübt werden mufs. Durch die blofse Theorie des Schwimmens lernt man das Schwimmen nicht. „Probieren geht über Studieren." Wer praktischer Pädagoge werden will, darf mit dem Beginne seiner erziehlichen Thätigkeit nicht so lange warten, bis er mit seiner Theorie der Pädagogik fertig ist, er würde sonst wohl nie beginnen können, da es bei keinem Menschen auf Erden zu einem absoluten Abschlufs einer Theorie kommen kann. Das Leben fordert aber seine Mithilfe bei der Erziehung des heranwachsenden Geschlechts; er darf sich darum der Erfüllung dieser Forderung nicht entziehen. Aufserdem wird ihm erst in der Praxis das volle Verständnis der Theorie der Erziehung aufgehen, und durch die Erfahrungen, die er nun wirklich, mit seinen theoretischen Vorkenntnissen ausgerüstet, machen kann, wird er in den Stand gesetzt, seine pädagogische Theorie zu erweitern und zu vervollkommnen. Denn so liegt die Sache keineswegs, dafs eine ein für allemal feststehende, schlechthin vollkommene Theorie der Erziehung dawäre. Die Pädagogik als Wissenschaft ist Wissenschaft und will als solche gepflegt und weitergebildet werden, und das kann nur in Verbindung mit der Ausübung der praktischen Erziehungsthätigkeit geschehen. Souverain ist unsre Wissenschaft so wenig wie jede andre ihrer Schwestern.

Hält schon dies von einer ungerechtfertigten Überschätzung der Pädagogik als Wissenschaft zurück, so wird ihre Bedeutung noch durch etwas andres eingeschränkt. Jeder Pädagoge wird namentlich am Anfange praktischer Erziehungsthätigkeit wiederholt vor Erziehungsaufgaben so individueller Art gestellt werden, dafs sie in keiner Theorie der Pädagogik vorgesehen werden konnten. Auch die Erfahrung konnte ihm bisher noch keine Belehrung für die Lösung solcher Aufgaben darbieten. Gleichwohl erfordert die Situation, dafs gehandelt werde, dafs sofort und dafs mit Sicherheit gehandelt werde. In solchen Fällen — und sie sind auch in der spätern Praxis häufiger, als es den Anschein hat — hilft nur eins zur richtigen Erledigung der Aufgabe: der pädagogische Takt. Mit diesem Takte hat es aber seine eigne Bewandtnis. Man kann sich den pädagogischen Takt ebensowenig geben, wie den geselligen Takt. Er ist ein Charisma, das man hat, oder nicht hat. Wer ihn besitzt, ist in hervorragendem Mafse zum praktischen Erzieher veranlagt; wem er fehlt, dem wird die praktische Erziehungsthätigkeit dadurch in unliebsamer Weise erschwert. Weder theoretische Kenntnisse, noch praktische Versuche können den einmal vorhandenen Mangel völlig ersetzen. Aber auch nach dieser Seite hin kann das Studium der pädagogischen Wissenschaft dem Er-

zieher doch noch unersetzliche Dienste leisten, indem es ihm zur Selbsterkenntnis über einen etwa vorhandenen Mangel für die Ausrichtung des praktischen Erziehungsberufes behilflich sein kann, um ihn zur Wahl eines für ihn passenderen Berufes zu bestimmen, oder indem es ihm bei vorhandenem Charisma zum Antriebe wird, dies Charisma mit Bewufstsein in den Dienst der hohen Aufgabe zu stellen, welche die Pädagogik vorzeichnet. Auch der pädagogisch Hochebgabte kann des Studiums der Pädagogik nicht entraten.

Diesen Sinn hat es also, wenn wir die Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung fassen, und dies ist die Bedeutung, die wir ihr im Unterschiede von der pädagogischen Naturanlage und der pädagogischen Praxis beilegen.

I. Teil.

Geschichte der Pädagogik.

Einleitende Vorbemerkungen.

Dem Systeme der Pädagogik wird hier die Geschichte der Pädagogik vorangestellt. Es geschieht aus gutem Bedachte. Wie zur Einführung in andre Wissensgebiete ist auch hier die Geschichte die beste Lehrmeisterin. Sie gewährt diejenige Einsicht in die durch Herkommen geheiligte Erziehungspraxis fremder Nationen wie des eignen Volkes, durch welche ein richtiges Verständnis für eine gerechte Wertung derselben ermöglicht wird. Wie in einem durch seinen Gegenstand fesselnden Anschauungsunterrichte macht sie sodann mit den hervorragenden Persönlichkeiten der erziehlichen Praxis bekannt, mit ihren Absichten und Versuchen, den Förderungen und Hemmungen, die sie dabei erfahren, den Freuden und Nöten, welche ihr pädagogisches Wirken durchzogen, den Irrtümern, zu denen sie verleitet, den Fortschritten, zu denen sie Veranlassung gegeben. Die Geschichte der Pädagogik erschliefst ferner den Gedankenschatz der pädagogischen Theorieen, welcher von berufenen Denkern in ihren Schriften entwickelt und ihren Zeitgenossen sowie den nachfolgenden Geschlechtern zur Prüfung vorgelegt sind. Sie sucht endlich den beabsichtigten wie den unbeabsichtigten Einflufs, der von da wie von anderswo her auf die Entwickelung der Pädagogik ausgeübt ist, nachzuweisen, um ein richtiges historisches Verständnis der pädagogischen Gegenwart zu vermitteln und den, der sie studiert, in den Stand zu setzen, jede Theorie der Pädagogik, die sich ihm anbietet, auf ihren Zusammenhang mit den theoretischen Anschauungen früherer Zeiten und auf ihre Anwendbarkeit gegenüber den praktischen Aufgaben der Gegenwart zu prüfen. Erst die Geschichte der Pädagogik bereitet also den Boden für ein gewinnbringendes Studium des Systems der Pädagogik. Das ist der Grund, weshalb jene vor diesem hier zur Darstellung kommt.

Genau angesehen würde dazu nun freilich die Darstellung der gesamten Geschichte der Pädagogik erforderlich sein. Aber wir sehen hier von dem Versuche einer solchen Darstellung ab und beschränken uns darauf, nur die wesentlichsten Episoden aus der Geschichte der Pädagogik seit dem Zeitalter des Humanismus vorzuführen.

Es geschieht auch dies mit gutem Bedachte. Denn es hat für uns nur antiquarisches, dagegen kein wirklich geschichtliches Interesse, zu wissen, welche pädagogische Theorie oder Praxis bei den alten Ägyptern, Persern, Indern, Chinesen, bei den einstigen Bewohnern von Peru, Mexiko und andern Ländern mit einer untergegangenen Kultur bestanden hat, weil unsre Kultur von der jener Länder unabhängig dasteht. Und so grofses Interesse es uns auch gewährt, die Pädagogik der Griechen und Römer, sowie des christlichen Altertums und des christlichen Mittelalters kennen zu lernen, weil mit der Abhängigkeit unsrer Gesamtkultur von der Kultur jener Völker und Zeiten auch unsre pädagogische Bildung von jener ältern Pädagogik abhängig ist, so ist die wirkliche Bedeutung jener ältern Pädagogik nicht von solch entscheidendem Gewichte für das Verständnis der pädagogischen Gegenwart, dafs ihre geschichtliche Darstellung für unsre Zwecke unerläfslich erscheinen müfste. Der wesentliche Ertrag des pädagogischen Denkens jener frühern Zeiten wird vielmehr auch immer wieder in dem pädagogischen Denken derjenigen Zeit zum Ausdruck gebracht, welche mit der begeisterten Verherrlichung der Antike und der begeisternden Predigt des ursprünglichen Evangeliums beginnt und welche in die bewufste planmäfsige Pflege der nationalen Güter unsres Volkes in der Gegenwart mündet. Dies moderne Gepräge unsrer Kultur charakterisiert sich doch wesentlich dadurch, dafs dieselbe die Legierung ihres Gedankenschatzes mit Anschauungen und Vorstellungen des Altertums und Mittelalters von sich ausscheidet, um ganz in ihren eignen Elementen Gestalt und Bestand zu gewinnen. Das Zeitalter des Humanismus ist die Periode, wo die Anfänge der modernen Kultur liegen, und gerade deshalb setzen wir mit unsrer Geschichte der Pädagogik in jener Periode ein.

Von denjenigen Werken, welche die Geschichte der Pädagogik seit dem angegebenen Zeitabschnitte darstellen, verdienen vor allen die folgenden Beachtung: K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien etc. 4 Bde. 5. Aufl. Gütersloh 1877 ff. K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwickelung etc. 4 Bde. 4. Aufl. von Dittes und Hannak. Coethen 1889. Hier kommt das Werk nur von S. 380 des 2. Bandes an und zwar noch in der älteren von Wichh. Lange besorgten Auflage in Betracht. K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung von Anfang bis auf unsre Zeit. Stuttgart 1884 ff. Bis jetzt 4 Bde. erschienen. Die zweite Abteilung des zweiten Bandes beginnt mit dem Zeitalter des Humanismus. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts vom Ausgang des Mittelalters etc. 2. Aufl. 2 Bde. Leipzig 1896 f. O. Willmann, Didaktik. Erster Band: Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens. Braunschweig 1882. Ziegler, Geschichte der Pädagogik. München 1895.

§ 4. Das Bildungswesen und die Pädagogik im Zeitalter des Humanismus.

Raumer I, S. 8 ff. K. Schmidt II, S. 380 ff. K. A. Schmid II, 2, S. 1 ff. Paulsen I, 7 ff. Ziegler, S. 41 ff. J. Burckhardt, Die Kultur der Renaissance in Italien. 3. Aufl. Leipzig 1882. G. Voigt, Die Wiederlebung des klassischen Altertums. Berlin 1877. H. J. Kämmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit. Leipzig 1882.

Die gesamte Bildung des Mittelalters, soweit sie wenigstens auf Schulen erworben wurde, nahm die Bildung des Altertums zum unbedingten Vorbilde. Das Studium der sieben freien Künste bildete das notwendige Fundament für die Gewinnung jeder wissenschaftlichen Erkenntnis, die Philosophie des Plato, später diejenige des Aristoteles gaben die Formen her für jedes wissenschaftliche Denken, und die lateinische Sprache diente allen als das schlechthin vollkommenste Mittel zum Ausdruck der eignen Gedanken, die man sich im Anschlufs an die Denkweise der voraufgegangenen Zeiten erworben. Man lebte der Überzeugung, dafs das, was man in seinen Anschauungen vertrat, nichts andres als die Bildung des Altertums oder doch deren notwendige Entwickelung in geradliniger Fortbewegung sei. Wir wissen heute, dafs dies eine Fiktion gewesen. Es ist das Verdienst des Humanismus, diese Fiktion aufgedeckt und neue Bildungsideale aufgestellt zu haben. Mit einem seiner Ideale beginnt der Humanismus aufserdem ein wesentliches Stück moderner Weltanschauung herauszuarbeiten, das wir für unsre Zeit höher anzuschlagen berechtigt sind, als die Ideen, durch welche er im übrigen den Bruch mit der mittelalterlichen Weltanschauung vollzieht.

Gewifs sind diese Ideen aller Beachtung wert, aber es werden aus ihnen Konsequenzen gezogen, welche wir in unsrer Gegenwart ablehnen müssen. Gewifs zeugt es nämlich von einer richtigen Wertung der Dinge, wenn die Bildung des Altertums als eine in sich abgeschlossene und vollendete gepriesen wird, an welche die Bildung des Mittelalters entfernt nicht heranreicht, und gewifs findet es unsre Sympathie, wenn man die Litteratur des klassischen Altertums als den Ausdruck eines einzigartigen, in seinen Anschauungen und Leistungen grandiosen Menschentums ansieht, mit der man sich zu beschäftigen hat, um mit den Geistern einer gewaltigen Zeit unmittelbar in persönlichen Verkehr zu treten. Aber wenn man dann als den eigentlichen Prüfstein der dadurch gewonnenen Bildung nichts andres anzugeben weifs, als das fari posse, d. h. den geläufigen Gebrauch der lateinischen Sprache an der Stelle der eignen Muttersprache, so erscheint uns modernen Leuten dies ebensowenig ein Zeichen wirklicher Bildung zu sein, als wenn man etwa heute das parler français dafür ausgeben würde. Gewifs verdient es An-

erkennung, dafs die Humanisten gegenüber dem Rassenhafs unmenschlicher Barbaren eine einheitliche Kultur als das Band ansehen, welches die Nationen in gemeinsamer Zusammengehörigkeit umschlingen oder welches doch wenigstens bewirken sollte, dafs die Gebildeten unter sich eine internationale Gelehrtenrepublik ausmachten, losgelöst von dem nationalen Nährboden des eignen Volkes, dem die einzelnen angehörten. Aber dieser Kosmopolitismus der gelehrten Internationale jener Zeit schlug den Nationen mit ihren berechtigten Forderungen nach einer selbständigen Kultur, für welche erst unser Jahrhundert volles Verständnis bekommen hat, leichtfertigen Sinnes ins Angesicht; wir werden dies Verhalten nicht billigen. Dagegen billigen wir es im vollen Mafse — und darin sehen wir die eigentliche Bedeutung des Humanismus für die weitere geschichtliche Entwickelung des modernen Bildungswesens —, dafs er gegenüber der mittelalterlichen Anschauung, wo der Mensch nur als Glied einer Korporation einen Wert hat, den Menschen als solchen zu werten beginnt, je nachdem er sich durch seine Bildung zu einer in sich reichen Persönlichkeit entwickelt hat. Allseitige Ausbildung der Persönlichkeit durch alle ihr zugänglichen Bildungsmittel ist die Losung, die ausgegeben und befolgt wird. Ich übersehe nicht die Verirrungen, zu denen mancher in der Befolgung dieser Losung verführt ist. Blofses Virtuosentum findet sich im Kreise der Humanisten oft genug neben wirklicher Bildung, und sittlich ungebundener Lebensgenufs gepaart mit dem Wesen des Kraftgenies hält ihrer viele nicht ab, dem Ehrgeize das Opfer persönlicher Überzeugung zu bringen, wenn die Grofsen der Erde sich nicht geneigt zeigen, ihnen alle Entbehrungen und alle Anstrengungen um ihre Bildung mit klingender Münze oder einer hohen Ehrenstellung vor den Menschen zu vergelten. So widerlich das Strebertum mancher Vertreter des Humanismus uns anmutet, ihr aller Streben, der Ausbildung und Entfaltung von wirklichen Persönlichkeiten Raum zu verschaffen, mufs als ein bedeutungsvoller Fortschritt gegen frühere Zeiten und als die Einleitung zur Entwickelung moderner Bildungsideale bezeichnet werden.

Die Wiege und der älteste Nährboden des Humanismus ward Italien, seitdem man dort begonnen hatte, sich mit der griechischen Sprache und griechischen Litteratur bekannt zu machen. Die erste Anregung dazu gab der Mönch Barlaam † 1348, bei dem u. a. Petrarca in die Schule ging. Das Interesse für das Griechische wurde gesteigert, als Manuel Chrysoloras 1396 von Byzanz als Lehrer nach Florenz berufen wurde, als die Lateiner mit den Griechen auf dem grofsen Unionskonzil zu Ferrara 1438 wegen Wiedervereinigung der getrennten Kirchen verhandelten, namentlich aber als nach der Eroberung Konstantinopels durch die Türken 1453 zahlreiche griechische Gelehrte nach Italien übersiedelten. Zu ihnen

gehörte auch Theodor von Gaza, dessen griechische Grammatik bahnbrechend für das Studium der griechischen Sprache werden sollte. Man begann mit einem gewissen Enthusiasmus Griechisch zu studieren. Fürsten und Städte wetteiferten mit einander für die Ermöglichung und Verbreitung griechischer Studien. Handschriften von den Werken der Schriftsteller des klassischen Altertums wurden gesammelt, und durch den Druck wurden diese Werke von Aldo Manucio vervielfältigt (Aldinae). Bibliotheken wurden begründet, so die vatikanische in Rom, die mediceische in Florenz, die Markusbibliothek in Venedig. Den eigentlichen Mittelpunkt des glanzvollen Lebens, in welchem die neue Weltanschauung zum Ausdruck kam, bildete die platonische Akademie, welche Lorenzo der Prächtige von Medici 1474 gründete.

Es ist nicht angängig, hier sämtliche Vertreter dieser neuen Bildung zu nennen, geschweige auf ihre litterarischen Werke genauer einzugehen. Wir müssen uns auf wenige Bemerkungen beschränken. Man hat eine ältere und eine jüngere Periode des italienischen Humanismus zu unterscheiden, die etwa durch das Jahr 1480 sich von einander abgrenzen lassen. In jene erste Periode gehören namentlich die Dichter Petrarca, Boccaccio und Dante. Als praktischer Pädagoge erwarb sich Vittorino da Feltre † 1477, der Erzieher der Söhne des Marchese Gonzaga und Vorsteher einer eignen Gelehrtenschule zu Mantua, grofsen Ruf, weit über die Grenzen Italiens hinaus; als pädagogischer Schriftsteller machte sich Mapheus Vegius † 1458 durch sein Buch De educatione liberorum bekannt, in welchem er seine pädagogischen Grundsätze im wesentlichen Anschlufs an Quintilian, Pseudoplutarch und Augustinus entwickelte. Alle diese Männer vertraten im ganzen eine ideale, poetische, feinsinnige Gedankenrichtung, die sie in harmonischen Einklang mit den Anschauungen des kirchlichen Christentums ihrer Zeit zu setzen verstanden. — Eine wesentlich andre Entwickelung schlug der italienische Humanismus in der zweiten Periode ein. Die Schönheit des klassischen Altertums nahm den Sinn der Humanisten dieser Zeit so sehr gefangen, dafs sie sich mehr und mehr vom Christentume, auch von der schlichten Wahrheit des Evangeliums abkehrten und sich am Taumelkelche ihrer eignen Bildung berauschten. Anfangs sollte es wohl nur ein geistreiches Spiel mit Worten und Vorstellungen sein, wenn man im Kreise dieser Humanisten Gott als Jupiter optimus maximus, Jesus als Apollo, die Maria als Pallas bezeichnete und sich in ähnlichen Ausdrucksweisen erging, als liefse sich das Christentum zu einem ästhetischen Mythus verflüchtigen. Bald aber scheute man sich nicht, vom Geistreichen zum Frivolen überzugehen und mit dem Heiligsten in oft obscöner Weise zu freveln. Zu dieser Sorte von Humanisten gehörte u. a. Laurentius Valla, „ein wahrer Ausbund von Scheufslichkeit, wenn nur die Hälfte dessen wahr ist, was seine

Gegner ihm zur Last legten", ferner Poggius Bracciolini, dessen Facetiae der Ausdruck der gemeinsten Lüsternheit sind, und Angelus Politianus, dessen Zögling der nachherige Papst Leo X. war.

In Deutschland fafste der Humanismus erst einige Jahrzehnte später Wurzel als in Italien. Die zukünftige Gelehrsamkeit verhielt sich dort ihm gegenüber anfangs sehr reserviert, oft geradezu gegnerisch. Die deutschen Universitäten hatten in ihrem aus dem Mittelalter stammenden Organismus für die Humanisten keinen rechten Raum. Wo man sie annahm, gliederte man sie als „Poeten" in die unterste Fakultät der Artisten ein. Die deutschen Humanisten sahen sich daher vielfach genötigt, als Wanderlehrer von Ort zu Ort zu ziehen und Propaganda für ihre Weltanschauung zu machen. Sie sammelten ihre Anhänger zu litterarischen Gesellschaften. So gründete Konrad Celtis z. B. die Vistulana in Krakau, die Danubiana in Wien, die Rhenana am Oberrhein, die Sodalitas Hungarorum in Ofen. Dadurch, wie durch eine ausgedehnte litterarische Thätigkeit gelang es ihnen nach und nach, sich eine Stellung zu erringen. Es war namentlich die studierende Jugend, die ihnen zufiel, weil sie dem mittelalterlichen Zopfe gegenüber die Sache der freien Wissenschaft verfochten. So konnten sie sich auch allmählich an den Universitäten als Lehrer ansiedeln; der erste, dem dies gelang, war Petrus Luder, welcher der Reihe nach eine Professur in Heidelberg, Erfurt, Leipzig und Basel bekleidete. Um die Zeit, wo die Epistolae obscurorum virorum aus ihrer Mitte heraus geschrieben wurden, 1515—17, waren sie unbestritten zu Beherrschern des geistigen Lebens an den deutschen Hochschulen geworden. Ihre Interessen waren dieselben wie diejenigen ihrer Lehrer in Italien. Wie diese schwärmten sie für das klassische Altertum, schrieben Episteln im Ciceronianischen Stile und verfertigten Gedichte nach den Vorbildern, welche ihnen Virgil und Horaz geliefert. Das Ziel ihrer Bildung war, wie Joh. Sturm in Strafsburg es nachmals bezeichnete, die sapiens et eloquens pietas.

Mit dem letzten Worte wird nun aber der grofse Abstand der Bildung bei den deutschen Humanisten gegenüber derjenigen ihrer italienischen Arbeitsgenossen bezeichnet. Es gab unter ihnen freilich auch den einen oder andern verlotterten Gesellen; aber im ganzen hielten sie doch an dem von den Vätern überkommenen Glauben der Kirche fest und hielten sich an die Gebote der christlichen Moral gebunden. Es hatte das zum Teil seinen Grund in dem stillen Einflusse, welcher in jener Zeit durch eine bedeutende pädagogische Wirksamkeit der „Brüder vom gemeinsamen Leben" ausgeübt wurde, durch deren Erziehungsanstalten viele der angesehensten Humanisten in ihrer Jugend gegangen waren, nicht ohne einen bleibenden Eindruck von der Macht schlichter Frömmigkeit zu behalten.

Um diese Eigenart der deutschen Humanisten zu verstehen, wird es darum nötig sein, einen Blick auf die pädagogische Thätigkeit der genannten Bruderschaft zu werfen. Ihren Ursprung leitet diese „Bruderschaft vom gemeinsamen Leben" oder der „Kollatienbrüder" bezw. der „Hieronymianer", wie sie sich selbst nannten, oder der „Kugelherrn", wie sie vom Volke nach ihrer kugelförmigen Kopfbedeckung genannt wurden, von Geert Groote her, der um 1384 das erste Bruderhaus in Deventer gründete. Aber ihre pädagogische Aufgabe ist ihr erst durch Geert Zeebolt oder Zerbolt von Zütphen † 1398 geworden, der seine Brüder für eine Volksbildung auf religiöser und nationaler Grundlage zu erwärmen verstand. Die Ziele seiner Bestrebungen sind in den von ihm verfafsten Traktaten: De libris teutonicalibus und De precibus vernaculis angegeben. Seitdem begann eine eifrige Lehrthätigkeit der Kugelherrn in vielen Städten besonders des nördlichen Deutschlands. Ihre aufrichtige Frömmigkeit, ihr anspruchsloses Wesen, ihre Treue und Zuverlässigkeit machten sie überall beliebt. Namentlich in Bürgerkreisen fand ihre auf Gemütsbildung ausgehende Thätigkeit ungeteilte Anerkennung. Neben der Volksbildung vernachlässigten sie keineswegs die gelehrte Bildung. Im Gegenteil, sie waren es, welche zuerst den Unterricht im Griechischen in ihren Schulplan aufnahmen und ein wohlorganisiertes Klassensystem an ihren gelehrten Schulen einführten. Ihre bedeutendste Schule bleibt diejenige zu Deventer. Um 1500 zählte sie über 2000 Schüler. Viele in der Kirchengeschichte bekannte Persönlichkeiten sind in ihr gebildet. Ich nenne Nikolaus von Cusa, Joh. Wessel und Thomas a Kempis. Sie ist auch, wie bereits bemerkt, die Bildungsstätte mancher deutscher Humanisten gewesen. Rudolf Agricola † 1485, Alexander Hegius † 1498, Rudolf Lange † 1519, Hermann v. d. Busch † 1534 haben dort studiert. Sie und andre haben es ihrem Aufenthalte dort zu verdanken, dafs sie nicht die frivolen Wege ihrer Berufsgenossen jenseits der Alpen gewandelt.

Die Menge der deutschen Humanisten macht es wiederum unmöglich. sie alle hier zu berücksichtigen; ich beschränke mich auf eine Berichterstattung über Erasmus, Wimpfeling und Reuchlin.

Desiderius Erasmus von Rotterdam ward 1467 aufserehelich geboren, besuchte die Klerikalschule zu Gouda, wo er einen unbezwinglichen Hafs gegen das Ignorantentum der Kleriker einsog, dann die Schulen der Hieronymianer zu Deventer und Herzogenbusch, wo seine Neigung zu humanistischen Studien erwuchs, der er dann weitere Nahrung durch seinen Aufenthalt in Italien verschaffte. Er galt seinen Zeitgenossen als der bedeutendste unter den damaligen Gelehrten. Seine anfangs zurückhaltende, dann gegnerische Stellung gegenüber der Reformation ist bekannt. Sein Hafs gegen die Institutionen der alten Kirche brachte ihn aber

auch mit dieser in Konflikt. Ohne seinen Frieden mit ihr geschlossen zu haben, starb er 1536 in Basel.

Erasmus ist seiner ganzen Anschauung und schriftstellerischen Thätigkeit nach Humanist. In seinem moriae encomium weiſs er die Thorheit seiner Zeit zu geiſseln, in seinen adagia giebt er seinen Zunftgenossen eine Sammlung von Redewendungen aus den Schriften der Alten, wie sie diese bei ihren eignen litterarischen Arbeiten nötig hatten. Sein Eintreten für den sogenannten Etacismus verschafft der dadurch bezeichneten Aussprache des griechiscen η in Deutschland den Sieg. Groſse Verdienste erwirbt er sich durch die Herausgabe der Werke älterer kirchlicher Schriftsteller, besonders aber durch die erste Drucklegung des griechischen Neuen Testamentes (1516 bei Froben in Basel). Für die Geschichte der Pädagogik kommt er aber namentlich durch die Veröffentlichung einer Reihe von Büchern in Betracht, welche für den Gebrauch beim Unterrichte bestimmt waren (die lateinische Grammatik des Nikol. Perottus; die griechische Grammatik des Theod. v. Gaza; sein eignes Buch: Familiarium colloquiorum opus 1524); mehr noch durch die folgenden Schriften, in welchen er seine theoretischen Grundsätze über die Erziehung der Jugend entwickelt: Institutio principis christiani 1516; De ratione studii et instituendi pueros 1513; De pueris . . . instituendis idque protinus a nativitate 1529; De civilitate morum 1530. Erasmus ist nie selbst praktischer Pädagoge gewesen, aber als scharfer Beobachter der pädagogischen Praxis in seiner Zeit bildete er sich seine eignen Ansichten über Erziehung und wuſste sie durch das Studium der Alten zu vervollkommnen. In vielen Punkten billigte er die pädagogischen Grundsätze der Klassiker, in einzelnen wich er indessen von ihnen ab. Da seine Pädagogik typisch für diejenige der Humanisten gewesen, geben wir hier die Grundgedanken aus ihr.

Nach Erasmus bezweckt die Erziehung dies Vierfache: 1. ut tenellus animus imbibat pietatis semina, 2. ut liberales disciplinas et amet et perdiscat, 3. ut ad vitae officia instruatur, 4. ut a primis aevi rudimentis civilitati morum assuescat; er will also die Herausbildung einer für die Aufgaben des praktischen Lebens brauchbaren edlen Persönlichkeit auf der Grundlage religiöser und wissenschaftlicher Unterweisung. Die Erziehung hat schon vor der Geburt des Kindes zu beginnen; es geschieht durch einen Wandel in heiliger Gemeinschaft, den seine Eltern führen. Ist das Kind geboren, so soll die Mutter selbst es stillen. In den ersten Jahren ist körperliche Pflege durch gesunde Nahrung, Kleidung und Wohnung, durch Baden und Salben die Hauptsache. Nebenher läuft die spielende Beschäftigung zur Erweckung der Aufmerksamkeit und die Gewöhnung an die Ceremonien der Kirche: Knieen, Händefalten u. dergl. Erst mit dem siebenten Jahre beginnt die eigentliche Erziehung; bei normalen Verhältnissen wäre die öffentliche

der privaten vorzuziehen, aber in den Schulen der Dunkelmänner herrscht Unwissenheit und Roheit, und in den Bursen an den Universitäten macht sich pöbelhafte Gemeinheit breit, und es wird dies so lange nicht anders werden, als selbst Fürsten die Erzieher ihrer Söhne schlechter bezahlen, als ihre Pferdeknechte. Bis hier Wandel geschieht, empfiehlt es sich, 5—6 Knaben gemeinsam unterrichten zu lassen.

Beim Unterrichten ist die Übung des Gedächtnisses eine wichtige Aufgabe. Unterrichtsgegenstände bilden die Religion, die Moral und die Natur; das Wichtigste ist aber die Erlernung der griechischen und lateinischen Grammatik, doch schreite man bald von der Mitteilung der notwendigsten grammatischen Regeln zur Lektüre der Schriftsteller. Deren Erklärung wird nunmehr zur Hauptaufgabe; und zwar lege man das Gewicht auf die Sacherklärung verbunden mit dem Hinweis auf das Stilistische der Darstellung, denn man liest die Schriftsteller, um zu lernen, wie man sie nachahmt. Als Ergänzung der wissenschaftlichen Studien diene die Erlernung einer Kunst. Es kann für niemand das Erlernen eines Handwerks eine Schande sein, da Jesus ein Zimmermann genannt wird. Auch die Mädchen können an dem Unterrichte teilnehmen. Besser ist es, man macht ihnen die Bildung der Männer zugänglich, als dafs man sie zu Müssiggang verurteilt oder ihnen die verwerfliche Erziehung der Mädchen an den Höfen giebt. Erasmus ist der Überzeugung, dafs alle, welche durch die humanistischen Studien latiniores werden, damit auch ohne weiteres meliores geworden sind. Diese Selbsttäuschung erkennt er als solche noch nicht; trotz der christlichen Wendung, die er seinen Ausführungen zu geben bestrebt ist, steckt er doch mit seinen Gedanken noch ganz in der antiken Weltanschauung. Würde er in eine praktische Erziehungsthätigkeit eingetreten sein, so würde er gewifs diese Meinung verbessert haben. (Vgl. Erhard, Erasmus in der Encyglopädie von Ersch u. Gruber, XXXVI. Scholz, Die pädag. und didakt. Grundsätze des Erasmus. Berlin 1880).

Die Gedanken des Erasmus über Erziehung und Bildung haben auch noch nach seinem Tode Beachtung und Anklang gefunden. Es geschah dies namentlich in den Kreisen derjenigen Pädagogen, welche in kirchlicher Hinsicht eine vermittelnde Stellung zwischen der katholischen und evangelischen Richtung einnahmen. Zu ihnen gehörte u. a. Johann Monheim, dessen Institutio ac disciplina Gymnasii Duisseldorpiani 1551 ein augenfälliger Beleg dafür ist.

Erasmus ist kein praktischer Schulmann gewesen. Ein Mann, der, wirklich in der Praxis gestanden, ist dagegen der Humanist Jakob Wimpfeling aus Schlettstadt † 1528. Er ist an verschiedenen Hochschulen als Lehrer thätig gewesen; da er der katholischen Kirche treu blieb, pafste er nicht recht mehr in seine Zeit und mufste sich daher schliefslich von der öffentlichen Wirksamkeit

zurückziehen. Es ist dies zu bedauern, da manche seiner pädagogischen Vorschläge wohl verdient hätten, verwirklicht zu werden. Er hat sie namentlich in der Schrift De proba institutione puerorum 1514 niedergelegt. In ihr warnt er vor einer übertriebenen Wertlegung auf gedächtnismäfsiges Wissen und rät, das Lernen der Sprachen zur Übung der Denkkraft zu benützen. In seiner Schrift Isidoneus (εἴσοδος νέος) Germanicus 1497 versucht er die Grundlinien einer einheitlichen Normalmethode des Unterrichts zu zeichnen. Ganz besonders verdient er aber wegen seines Interesses für eine deutsch-nationale Erziehung erwähnt zu werden. Im Jahre 1501 empfiehlt er dem Rate zu Strafsburg in einem ausführlichen Gutachten die Gründung einer deutschen Mittelschule, und im Jahre 1505 giebt er seine Epitome rerum Germanicarum heraus, um der Jugend Vorbilder aus der vaterländischen Geschichte zur Erweckung nationaler Gesinnung darzureichen. Mit Recht hat ihm sein Biograph den Ehrennamen eines „Altvaters des deutschen Schulwesens“ beigelegt. (Vgl. Wiskowatoff, J. Wimpfeling. Berlin 1867. Schwarz, J. Wimpfeling. Gotha 1875).

Ein zweiter Mann der pädagogischen Praxis war Joh. Reuchlin † 1522. Er war einer der gründlichsten Kenner der griechischen Sprache, wie er durch seine griechische Grammatik μικροπαιδεία bewies, in welcher er den sogenannten Itacismus verteidigte. Seine bleibende Bedeutung in der Geschichte der Wissenschaften hat er jedoch dadurch erworben, dafs er das Studium der hebräischen Sprache und Litteratur in die gelehrte Bildung einführte. Allerdings hat schon vor ihm 1504 Pellikan von Rufach ein Lehr-, Lese- und Wörterbuch der hebräischen Sprache auf Grund des mit lateinischen Buchstaben und lateinischer Interlinearversion geschriebenen „Sternes des Messias“ herausgegeben, allein Reuchlin setzte sich ein höheres wissenschaftliches Ziel, als jener. Um es verwirklichen zu können, war er mit gelehrten Rabbinen, namentlich mit Obadja Sforno zu Rom in persönliche Verbindung getreten. Dadurch, sowie durch sein Gutachten gegen Pfefferkorns Antrag, die sämtliche jüdische Litteratur aufser den biblischen Schriften zu vernichten, zog er sich den Hafs der Dominikaner zu, gegen den er sich in einer langjährigen litterarischen Fehde zu wehren hatte, bis der Streit durch Leo X. zu seinen Gunsten beendigt wurde. Inzwischen hatte er bereits seine Hilfsbücher zur Erlernung der hebräischen Sprache „zu Nutz und Uffgang der heiligen Geschrift und unsern Studenten zu Lust und Übung“ veröffentlicht, nämlich seine Rudimenta linguae hebraicae 1506, seine Libri tres de accentibus etc. 1518 und seine Ausgabe der sieben Bufspsalmen 1512. Durch persönlichen Unterricht, wie durch Vermittelung seiner Lehrbücher ward er zum Lehrer einer grofsen Zahl bedeutender Männer, welche nachmals beim Werke der Reformation beteiligt waren. Reuchlin ist einer der ersten gewesen, welche die grofse Bedeutung Luthers gleich bei

seinem ersten Auftreten erkannten. „Gottlob", so äufserte er sich über seine Gegner, „nun haben sie einen Mann gefunden, der ihnen so blutsaure Arbeit machen wird, dafs sie mich alten Mann wohl in Frieden werden hinfahren lassen." Eine neue Zeit war im Anbruch begriffen. (Vgl. Geiger, J. Reuchlin. Berlin 1871).

---

§ 5. Die Pädagogik der Reformatoren.

Raumer I, S. 103ff. K. Schmidt III, S. 7ff. K. A. Schmid II, 2, S. 151ff. Paulsen. I, 173ff. Ziegler S. 61ff. J. Meyer und J. Prinzhorn, Dr. M. Luthers Gedanken über Erziehung und Unterricht. Hannover 1883. Hartfelder, Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. Berlin 1886.

Jede neue Zeit weist keineswegs in jeder Beziehung absolut Neues auf, sie nimmt vielmehr aus dem Bildungsschatze der unmittelbar voraufgegangenen Tage vieles mit herüber, was auch ihr wertvoll erscheint. So ist es auch mit der Zeit der Reformation. Die Männer, welche dieser Zeit ihr eigentümliches Gepräge aufdrückten, haben nie verschwiegen, was sie dem Humanismus verdankt, in dessen Schule sie gegangen; manche unter ihnen sind auch als Reformatoren noch Humanisten geblieben. Aber es sind doch daneben auch neue Gedanken, welche diese neue Zeit gebracht, und neue Interessen, neue geistige Werte, welche sie an die Stelle der früheren geschaffen. Gleich den Humanisten legen die Reformatoren alles Gewicht auf das Erlernen der alten Sprachen, aber nicht blofs, um auf diese Weise den Zugang zu den Gedankenschätzen des klassischen Altertums zu finden, sondern vielmehr um den Schlüssel und die Handhabe zum Verständnisse des göttlichen Wortes zu gewinnen; denn „die Sprachen" sind für Luther „die Scheiden, darin dies Messer des Geistes steckt". Neben die Sprachen des klassischen Altertums rückt darum für ihn die hebräische Sprache als gleichwertig, um durch sie die Schriften des Alten Testaments deuten zu können. Wie die Humanisten treten Luther und seine Mitarbeiter in Opposition zu den Vertretern der scholastischen Wissenschaft; aber es ist ihnen nicht um den Ehrgeiz zu thun, als die gewandteren Streiter im Geistesturniere den Sieg davon zu tragen, sondern sie wollen der Wahrheit des schlichten Evangeliums Geltung verschaffen. Es liegt ihnen wie jenen die Ausbildung des Menschen zu einer vollen Persönlichkeit am Herzen, aber sie erblicken diese Bildung nicht in der civilitas morum, sondern in der Freiheit eines Christenmenschen, der „im Glauben ein Herr aller Dinge und in der Liebe ein Knecht aller Brüder ist". Und diese Freiheit erstreben sie nicht blofs für die wenigen, welche befähigt erscheinen zur Aufnahme in die von ihnen gegründete Gelehrtenrepublik, sondern für alle, welche der heilige Geist „durch das Evangelium berufen hat, mit seinen Gaben erleuchtet, im rechten

Glauben geheiligt und erhalten". Die Kulturaufgabe, welche sich die Reformatoren gestellt haben, ist in vollem Sinne eine seelsorgerische und schon darum eine schlechthin pädagogische. Abeı diese Männer haben auch eine noch direktere Bedeutung in der Geschichte der Pädagogik gewonnen.

Es gilt dies in erster Linie von M. Luther. Das Lebensideal, welches er auf Grund seiner eigenen Lebenserfahrung entwickelt, die aus der Angst des Sündenbewufstseins zu dem seligen Bewufstsein der freien Gottesgnade gelangte, wurde durch ihn zum pädagogischen Bildungsziele für Millionen evangelischer Christen. Durch seine Bibelübersetzung, durch die Herausgabe des kleinen Katechismus, durch seine Ordnung des Gottesdienstes mit deutscher Predigt, deutschem Gebet und deutschem Liede, hat er dem Volke den Zugang zu Bildungsmitteln erschlossen, welche den unmittelbarsten Einflufs auf die Erziehung christgläubiger Persönlichkeiten ausgeübt. Indem er die Einrichtung besonderer Nebengottesdienste, welche eigens für die Jugend berechnet waren, befürwortete, eröffnete er diesen Zugang gerade auch denen, welche in vollem Mafse Objekte der Erziehung sind. Selber als Erzieher seiner Kinder, als Lehrer von Katechumenen, als Prediger einer Gemeinde, als Professor an der Universität im pädagogischen Berufe manchfach erfahren, hat er gelegentlich in der Unterhaltung oder in seinen Schriften Aussprüche gethan, welche von einer umfangreichen Kenntnis, sichern Beurteilung und bewunderungswürdigen Weisheit in pädagogischen Dingen zeugen. Man findet eine reiche Auslese derselben bei Raumer und Meyer-Prinzhorn, auf die hier verwiesen wird. Wertvoller als diese zerstreuten Dikta ist das, was die folgenden Schriften enthalten, weil Luther in ihnen einzelne Fragen der Pädagogik im Zusammenhange zu erwägen Veranlassung nimmt: Ein Sermon vom ehlichen Stand 1519; An den christlichen Adel deutscher Nation (das 25. Stück) 1520; Die Vorrede zur deutschen Messe 1526, zum kleinen Katechismus 1529 und zu der Okonomia christiana der Just. Menius 1529; Sermon, dafs man die Kinder zur Schule halten soll 1530; vor allen andern aber das Sendschreiben: An die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte Deutschlands, dafs sie christliche Schulen halten und aufrichten sollen 1524.

Da Luthers pädagogische Gedanken vielfach diejenigen der Protestanten über Erziehung bestimmt haben, geben wir hier eine gedrängte Übersicht derselben: Die natürliche Stätte der Kindererziehung ist das Haus, und die Eltern sind die gottgewollten Erzieher ihrer Kinder. „Warum leben wir Alten anders, denn dafs wir des jungen Volkes warten, lehren und aufziehen?" Wer dieser Pflicht nachkommt, hat „fürwahr beide Hände voll guter Werke vor sich". Die klösterliche Erziehung, da man „die Jugend gefangen hält, wie man Vögel in die Bauer setzt", ist nichts wert. Man gönne den

Kleinen ihr fröhliches Gemüt, werde selbst Kind mit den Kindern und helfe ihnen zu einem weltoffnen Sinne. Doch ist Erziehen eine ernste Sache: „Vater und Mutter können an den Kindern den Himmel verdienen und die Hölle.“ Es gehe darum nach der apostolischen Regel: „Nicht erbittern, sondern aufziehen in der Zucht und Ermahnung zum Herrn!“ Jeder Hausvater soll seine Kinder die fünf Hauptstücke lehren, bösen Kindern gegenüber aber auch „einen eichenen Butterwecken in die Hand nehmen“; denn „Je lieber Kind, je schärfere Ruten“. Im übrigen gilt aber das Wort des Juvenal: Maxima debetur puero reverentia! oder deutlicher das Wehe! des Herrn über die, welche Ärgernis geben.

Die Erziehung des Hauses ist von der christlichen Gemeinde aufzunehmen und fortzusetzen. „Aufs erste ist im deutschen Gottesdienste ein grober, schlechter, einfältiger Katechismus von nöten“, d. h. eine katechetische Unterweisung in den fünf Hauptstücken. Den Pfarrern werden beachtenswerte methodische Winke gegeben, wie sie dieselben „in das junge Volk bringen“ können. Um der lernenden Jugend willen veröffentlicht Luther 1524 das „geistliche Gesangbüchlein“, „damit sie der Buhllieder und fleischlichen Gesänge loswürde und an derselben statt etwas Heilsames lernte“. Um der Jugend willen wünscht er auch, dafs die lateinische Sprache nicht ganz aus den Gottesdiensten verbannt werde; ja, wenn sonst keine Bedenken obwalteten, würde er dafür sein, „dafs der Gottesdienst abwechselnd deutsch, lateinisch, griechisch und hebräisch gehalten würde“, denn Kenntnis und Beherrschung dieser Sprachen ist ihm Inbegriff gelehrter Bildung.

Um solche Bildung zu vermitteln, bedarf es der Einrichtung gelehrter Schulen. Sache der Obrigkeiten ist es, sie zu gründen und zu unterhalten; die Mittel der aufgehobenen Klöster mögen zu diesem Zwecke verwandt werden. An tüchtigen Lehrkräften ist kein Mangel, denn die Zeiten sind vorüber, wo „ein Knabe zwanzig oder dreifsig Jahre hat über den Donat und Alexander (Lehrbücher des Lateinischen) gelernt und dennoch nichts gelernt“, wo „Stäuben, Zittern, Angst und Jammer“ die Unterrichtsstunden ausfüllten. Die Unterrichtsmethode der Humanisten führt schneller und milder zum Ziele. Erst jetzt wird ihre wahre Bedeutung erkannt: „Niemand hat gewufst, warum Gott die Sprachen herfür liefs kommen, blofs dafs man nun allererst sieht, dafs es um des Evangelii willen geschehen ist.“ Um des Evangelii willen, um „der Seelen Heil“ ist darum vor allem das Studium der Sprachen erforderlich. „So lieb als uns das Evangelium ist, so hart lafst uns über den Sprachen halten.“ Aber die gelehrte Bildung ist noch aus einem andern Grunde notwendig. Die Leitung der Kirche und des Staates fordert kundige und geschickte Leute. „Du bist Gott schuldig, seine beiden Regimente zu fördern“, so wird derjenige angeredet, welcher einen Sohn hat, der zur Vorbereitung

auf solches Amt befähigt ist, und der Obrigkeit wird das Recht zugesprochen, solche Knaben nötigenfalls mit Zwang zur Schule zu halten. Denn ,,einer Stadt Gedeihen liegt nicht allein darin, dafs man grofse Schätze sammle, feste Mauern, schöne Häuser, viele Büchsen und Harnisch zeuge, sondern das ist einer Stadt bestes und allerreichstes Gedeihen, Heil und Kraft, dafs sie viel feiner, gelehrter, vernünftiger, ehrbarer, wohlerzogener Bürger hat".

Bei aller Hochschätzung der Sprachen ist für Luther das Studium derselben doch nur Mittel, nicht Selbstzweck. Deswegen empfiehlt er, dieselben nicht „aus der Grammatik", sondern „aus Übung und Gewohnheit" zu lernen, deswegen dringt er mehr auf Sacherklärung bei der Lektüre, als auf Worterklärung, deswegen sieht er den Wert des Studiums des klassischen Altertums darin, dafs man sich über den Ertrag der Erfahrung einer hochgebildeten Zeit mit Hilfe desselben leicht und sicher orientieren könne. Unter den klassischen Schriftstellern schätzt er vor andern Homer, Xenophon, Ovid, Virgil und Cicero, während er sich gegen die Lektüre von Juvenal, Martial und Catull in den Schulen erklärt. Einseitig und hart ist sein Urteil gegen die Hauptschriften des ,,blinden heidnischen Meisters" Aristoteles, dessen Philosophie er für die Verirrungen der Scholastik verantwortlich machen möchte. Über Dialektik und Rhetorik urteilt er günstig, die Musik nennt er „der schönsten und herrlichsten Gaben Gottes eine", geeignet, den Menschen, ,,gelinder und sanftmütiger, sittsamer und vernünftiger" zu machen. Sehr hoch schlägt er den Bildungswert der Geschichte an; die Historiker sind ihm ,,die allernützlichsten Leute und besten Lehrer". Bei ihm finden wir mehrfach Gedanken, welche zeigen, dafs er auch Verständnis für die nationale Seite der Erziehung hatte. Es ist gewifs nicht zufällig, dafs Seb. Franck 1531 seine Chronica und 1534 seine Cosmographia herausgab; jene darf man als die erste deutsche Universalgeschichte, diese als die erste deutsche Geographie bezeichnen. Auch für Naturgeschichte hatte Luther einen offnen Blick. Mit Freuden begrüfste er es, dafs man eine unbefangenere Naturerkenntnis erstrebt, welche dem Unterrichte zu gute kommen wird. Dem Beispiele der Alten folgend, schätzt er ganz besonders die körperlichen Übungen; sie halten ab von „Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen" und machen „feine geschickte Gliedmafs am Leibe und erhalten die Jugend gesund".

Man kann M. Luther den Evangelisten der Reformation nennen, der eigentliche Lehrer derselben war der Praeceptor Germaniae Phil. Melanchthon. Seine bleibende Bedeutung liegt in seiner Wirksamkeit als theologischer Lehrer — Tausende von jungen Theologen haben als begeisterte Zuhörer zu seinen Füssen gesessen — und als theologischer Schriftsteller — seine Loci haben über 100 Auflagen erlebt. Seiner Neigung nach war er jedoch weniger Theologe als Humanist. Fast wie eine persönliche Kränkung konnte

er es auffassen, dafs seine Vorlesung über Demosthenes 1524 von nur vier Zuhörern besucht war, während der gröfste Lehrsaal die Menge derjenigen, welche seine theologischen Kollegia besuchten, nicht zu fassen vermochte. Nächst Erasmus war er der gelehrteste Humanist seiner Zeit. Er war in allen Zweigen der Wissenschaft, selbst in der Medizin, wohlbewandert und schrieb für viele derselben brauchbare Lehrbücher. Zu den wichtigsten derselben gehörten seine Institutiones graecae grammaticae 1518, namentlich aber seine lateinische Grammatik; diese wurde erstmals 1525 mit Bewilligung des Verfassers von Kilian Goldstein herausgegeben, dann mehrfach von andern verkürzt oder erweitert, bis 1620 und 21 auf Veranlassung des Kurfürsten Joh. Georg von Sachsen eine kleinere und eine gröfsere Überarbeitung erschienen, welche „für ewige Zeiten“ als Lehrbücher in den sächsischen Schulen eingeführt wurden. Die Vorreden zu seinen Lehrbüchern benutzte Melanchthon gern, um sich über pädagogische Fragen auszusprechen. Den gleichen Zweck verfolgte er auch in manchen seiner akademischen Reden. Schon seine 1518 gehaltene Antrittsrede handelte de corrigendis adolescentiae studiis; er gab in ihr die Losung für das Studium aus: „Zurück zu den Quellen“! Im ganzen vertrat er in all diesen litterarischen Kundgebungen den Standpunkt des Humanismus.

Mit Entschiedenheit machte er denselben Standpunkt auch da geltend, wo er berufen wurde, als Organisator des Schulwesens aufzutreten. So zunächst in Kursachsen. Für dieses Land entwarf er den sogenannten sächsischen Schulplan, nach dem die lateinischen Schulen der kleinern Städte eingerichtet wurden. In ihm wird den Eltern vorweg zur Pflicht gemacht, ihre „Kinder zur Schule zu thun“, den Lehrern aber anbefohlen, „die Kinder allein Lateinisch zu lehren“. Die Kinder selbst sollen in drei Abteilungen gegliedert werden. Im ersten Haufen lernen sie lesen nach „der Kinder Handbüchlein“, d. i. nach Melanchthons Enchiridion elementorum puerilium 1524, lernen schreiben und singen, aufserdem lateinische Vokabeln aus Donat und Cato. Für den zweiten Haufen ist die Erlernung der lateinischen Grammatik das Pensum; sie wird teils aus dem Lehrbuche, teils bei der Lektüre lateinischer Schriftsteller gelernt, durch Regeln und Sentenzen eingeübt. Ein Tag der Woche gehört dem Religionsunterrichte; in ihm wird der Katechismus erklärt, auch werden leichtere Psalmen und leichtere neutestamentliche Schriften gelesen. „Von Hadersachen“ soll der Schulmeister nichts sagen, dagegen „den Kindern die Stücke einbilden, die not sind, recht zu leben, als Gottesfurcht, Glauben, gute Werke“. In den dritten Haufen werden nur die befähigtesten und tüchtigsten Schüler aufgenommen; sie lesen schwierigere Schriftsteller, fertigen lateinische Skripta an und werden daran gewöhnt, sich nur der lateinischen Sprache im Umgange unter einander zu bedienen. Auch in der mittlern und obersten Klasse wird der Gesangunterricht fortgesetzt.

Der sächsische Schulplan bildete das Muster für eine grofse Menge von Schulordnungen, die damals von den evangelischen Obrigkeiten in deutschen Landen und Städten meist in Verbindung mit den neuen Kirchenordnungen eingeführt wurden. Im Norden Deutschlands war es namentlich Bugenhagen, welcher in diesem Sinne wirkte, dabei aber doch auch seine selbständigen Gedanken verwirklichte. In einem Sendschreiben an die „ehrenreiche" Stadt Hamburg entwickelte er u. a. auch ein Programm über die Organisation einer Schule 1526. Seine Kirchenordnungen von Braunschweig, Hamburg, Lübeck und andern Städten enthalten zugleich ausgedehnte Schulordnungen. Dabei hatte er nicht blofs die Organisation der höhern Schulen im Auge, er war vielmehr auch bestrebt, die Volksschule, soweit sie damals bereits in ihren Anfängen vorhanden war, evangelisch zu gestalten. In den Schreibschulen sollte auch der Katechismus gelehrt werden, in den neu errichteten Mädchenschulen wurde biblische Geschichte getrieben. In den grofsen Städten erhielten die von ihm geforderten Gelehrtenschulen den Charakter von Zwischenanstalten zwischen Lateinschulen und Universitäten. Das von ihm eingerichtete Lektorium in Hamburg erhielt den Charakter einer Fortbildungsschule für die Männer mit höherer Bildung. (Vgl. Rost, Die pädagogische Bedeutung Bugenhagens. Leipzig 1890.) In Süddeutschland war es Joh. Brenz, der hier in ähnlichem Sinne wirkte. Wie er 1536 ein Kommissorium zur Neugestaltung der Universität Tübingen erhielt und dabei sich auch an dem Unterrichte in dem mit der Universität verbundenen Pädagogium beteiligte, so wird er ebenso als Mitverfasser der württembergischen Kirchenordnung von 1559 auf die Neugestaltung des Schulwesens in seinem Vaterlande einen entscheidenden Einflufs ausgeübt haben. Die hier errichteten Lateinschulen in den kleinen Städten entsprachen im ganzen den Stadtschulen in Sachsen. In diesem Lande entstanden hauptsächlich auf Anregung des Herzogs Moritz seit 1540 ebenfalls Zwischenschulen zwischen den Lateinschulen und den Universitäten, die sogen. Fürstenschulen. Brenz traf eine analoge Einrichtung auch für Württemberg in den dort errichteten Klosterschulen. Wie hier ging man auch in andern Ländern vor. Überall regte es sich, vorhandene Schulen nach den Grundsätzen, welche Melanchthon aufgestellt, zu verbessern oder neu einzurichten. Wo nur bescheidene Mittel zur Verfügung standen, richtete man sich bescheidener ein; in Städten wie Nürnberg, Frankfurt a. M., die reicher waren, begnügte man sich nicht mit der Gründung lateinischer Mittelschulen, sondern entschlofs sich zur Einrichtung akademischer Gymnasien und erbat sich auch dafür den Rat Melanchthons, der nun einmal als unbedingte Autorität auf diesem Gebiete galt. Über 1000 Schulen wurden auf diese Weise unter dem direkten oder indirekten Einflusse Melanchthons eingerichtet. Mit Recht konnte man ihn darum den Praeceptor Germaniae nennen.

Er hat aber noch aus einem andern Grunde ein Anrecht auf diesen Titel. Er vor allen ist es gewesen, welcher Wittenberg zu einem Seminar für Lehrer und Prediger gestaltete. In der Schola privata, die er in seinem eigenen Hause einrichtete, bot er nicht nur vielen jungen Leuten Gelegenheit, sich für die akademischen Studien vorbilden zu lassen, sondern auch Übung im Unterrichten. Die meisten seiner Zuhörer fanden zunächst eine Anstellung an Schulen; denn für die Diener der Kirche war der Schuldienst die gewöhnliche Vorbereitung auf das Predigtamt. Grofs ist daher die Zahl der Schüler Melanchthons, welche kürzere oder längere Zeit „als Schuldiener aufwarteten“. Zwei unter ihnen verdienen besonders genannt zu werden, weil sie ihr ganzes Leben hindurch „bei der Schule blieben“ und Bedeutendes als Pädagogen geleistet haben. Es sind dies Neander und Trotzendorf.

Michael Neander (1525—1595) stammte aus Sorau. Nach Vollendung seiner Studien in Wittenberg ward er zunächst Lehrer in Nordhausen, dann Lehrer und später Rektor an der Klosterschule zu Ilfeld, „allwo denen, so auf andern Schulen die Fundamenta bereits gefafst und wenigstens 16 Jahr alt waren, mit weiterer Excolierung solcher Studiorum an Hand gegangen wurde“. Neander hob die Schule so, dafs Melanchthon sie für das beste Seminar im Lande erklärte. Es hing dies mit Neanders Unterrichtsmethode zusammen. Er entwickelt sie in seinem „Bedenken, wie ein Knabe zu leiten und zu unterrichten“ etc. 1580. Er will darin zeigen, wie der Knabe „ohne grofs Jagen, Treiben und Eilen mit Lust und Liebe wohl und fertig lernen möge pietatem, linguam latinam, graecam, hebraeam, artes und universam philosophiam“, und entwickelt zu diesem Zwecke einen sehr detaillierten Unterrichtsplan, den er selber befolgt haben wird. Unterstüzt wurde sein Unterricht durch eine Reihe praktisch angelegter Lehrbücher, unter denen auch ein historisches, das compendium chronicorum, und ein geographisches, die obis terrae explicatio, Erwähnung verdienen. (Vgl. Havemann, Mitteilungen aus dem Leben M. Neanders. Göttingen 1841.)

Valentin (Friedland von) Trotzendorf (1490—1556) ward nach längerem Studiengange, der in Wittenberg zum Abschlusse kam, zum Rektor der Schule in Goldberg berufen. Nach Melanchthons Urteile war er für eine solche Stellung geboren „wie Scipio zum Feldherrn“. Dieser Ausspruch bewahrheitete sich bald. Der Besuch seiner Schule hob sich so, dafs sie zu Zeiten von 1200 Schülern besonders aus dem Osten Europas besucht wurde. Zur Handhabung der Disziplin gab er seiner Anstalt eine eigentümliche Organisation. Sie erhielt eine Verfassung nach dem Muster der römischen Republik. Die Schüler waren in Klassen und diese wieder in Tribus geteilt; an ihrer Spitze standen Ephoren und Quästoren, welche über die Sitten bei Tisch und den Besuch des Unterrichts zu wachen hatten. Die Tribus wählten aus ihrer Mitte einen Senat mit einem

Konsul, zwölf Senatoren und zwei Zensoren. Trotzendorf selbst versah in dieser Republik das Amt eines Diktator perpetuus. Übertretungen der Schulgesetze oder andre Delikte der Schüler wurden dem Senate gemeldet; dieser fällte nach voraufgegangener gerichtlicher Verhandlung das Urteil. Wer sich durch eine Rede in fehlerlosem Latein verteidigen konnte, erhielt Milderung der Strafe zugebilligt. Man kann sich denken, wie alle Schüler danach strebten, gut latein sprechen zu lernen. In einem Panegyrikus auf Trotzendorf heifst es, „er habe allen die römische Sprache so eingegossen, dafs es in Goldberg für eine Schande gelte, deutsch zu sprechen, dafs man selbst Knechte und Mägde latein sprechen höre und Goldberg nach Latium versetzt glauben könne“. (Vgl. Löschke. V. Trotzendorf. Breslau 1856.)

Bei Neander und Trotzendorf tritt die schriftstellerische Bedeutung im ganzen gegenüber ihrer Thätigkeit an der Schule zurück. Andre Schüler Melanchthons sind uns dagegen mehr nur als pädagogische Schriftsteller bekannt. Zu ihnen gehört z. B. Petrus Nigidius aus Allendorf, dessen Isagogicus rerum grammaticarum libellus 1548 uns den unmittelbarsten Einblick in den Umfang des damals vermittelten Schulwissens giebt. Das Buch soll nicht blofs ein Hilfsmittel für den Unterricht in der lateinischen Grammatik sein, wie der Titel vermuten läfst, es bietet auch den religiösen Memorierstoff, eine Belehrung über die Einrichtung des Kirchenjahres und den Kalender, eine musikalische Einführung in die notiora genera carminum u. dgl. Vor allem findet sich hier auch ein Legum scholasticarum compendium abgedruckt, aus welchem man den Geist der Pädagogik jener Zeit unmittelbar sprechen hört. Es beginnt mit dem Satze: Deum creatorem suum quisque timeat, amet, adoret ac veneretur. Es heifst darin weiter: Catechismum latinum, germanicum similiter quilibet ad unguem norit. Es fehlt darin auch nicht der Satz: Omnium legum scholasticarum post divina praecepta haec prima omnium semper esto, ut latine literis dediti adocscentes perpetuo colloquantur. Man liest darin auch: Puellas nemo sectetur; theatrum saltantium nemo adeat; per hiemem glaciem nemo ingrediatur. Eine ähnliche Zusammenstellung alles dessen, was der Schüler jener Tage zu lernen und zu beachten hat, bietet Reinhardus Hadamarius in seinen Quaestiones sacrae 1552, die, wie der Titel sagt, pietatis bonorumque morum et literarum studiosis utiles ac profuturae sein sollen, also ganz im Sinne des humanistischen Bildungsideales geschrieben sind.

Wir kehren zu den praktischen Pädagogen jener Zeit zurück. Als einer der hervorragendsten unter ihnen ist Joh. Sturm (1507—1589) zu bezeichnen. Er ist nicht in Wittenberg, sondern in Lüttich, Löwen und Paris vorgebildet und vertritt Melanchthon gegenüber in mancher Hinsicht selbständige pädagogische Ansichten. Er spricht sie namentlich in den beiden Schriften aus: De literarum

ludis recte aperiendis 1538 und Epistolae classicae 1565. In der erstern entwickelt er einen genial angelegten Schulplan mit vielleicht zu hohen, zu idealen Unterrichtszielen. Um so nüchterner verfährt er in der zweiten Schrift, in welcher er in der Form von Briefen den einzelnen Klassenlehrern Anweisung über ihre besondern Unterrichtsaufgaben erteilt. Als Ziel der gelehrten Erziehung gilt ihm die sapiens et eloquens pietas, doch legt er den Schwerpunkt in die Erziehung zur Eloquenz. Das Lernen der lateinischen Sprache bis zur absoluten Sicherheit ist ihm Selbstzweck, das Lesen der Klassiker nur Mittel dazu. Nach seiner Meinung ist es ein publicum et commune malum für die deutschen Knaben, dafs sie nicht von Kindesbeinen an latein sprechen hören; um so ängstlicher ist jeder Laut der Muttersprache von ihnen fern zu halten, sobald sie in die Schule eintreten. Im übrigen soll ihnen diese den hergebrachten Bildungsstoff bieten.

Sturm hat Gelegenheit gehabt, seine pädagogischen Ansichten zu verwirklichen. Nach seinen Vorschlägen ist die Strafsburger Akademie eingerichtet. Vor allem hat er aber das Strafsburger Gymnasium, zu dessen Rektor er 1537 berufen wurde, nach seinen Ideen organisieren dürfen. Der Erfolg seiner Thätigkeit war ein glänzender. Im Jahre 1578 zählte seine Schule über 1000 Zöglinge, darunter 200 Adelige, 24 Grafen und 3 Fürstensöhne. Ihr Ruf reichte bis weit in das nördliche Deutschland. Ihre Einrichtungen wie auch sonst die Ideen ihres Rektors wurden vielfach bei der Gründung neuer Schulen zum Vorbilde und Mafsstabe genommen. Das geschah z. B. bei dem Gymnasium in Göttingen, dessen erster Rektor Sturms Schüler Petreus war. Neben Melanchthon und seinen Schülern verdient deswegen Johannes Sturm immer als ein ebenbürtiger Repräsentant der durch das Evangelium beeinflufsten humanistischen Pädagogik genannt zu werden.

Es würde möglich sein, noch andere evangelische Pädagogen aus jener Zeit namhaft zu machen; es bedarf dessen aber wohl nicht. Überall beginnen die Schüler der Reformatoren ihre stille, gewissenhaftige und nachhaltige Wirksamkeit im Unterrichte, in der kirchlichen Katechese, im Beichtverhöre, in der Predigt und in der Seelsorge und bewirken dadurch eine Umgestaltung des gesamten Schul- und Erziehungswesens im Sinne der Reformatoren. Für die Neubildung desselben ist es von Bedeutung, dafs man beginnt, den Lehrern fest dotierte Stellen nicht blofs, wie meist bisher, auf ein Jahr, sondern auf längere Dauer, gewöhnlich auf Lebenszeit zu verleihen, dafs man es nicht mehr dem Rektor überläfst, sich seine Schulgesellen, die locati, zu mieten, sondern dafs die Anstellung der Schulkollegen von den Obrigkeiten selbst in die Hand genommen wird. Es dient dies dazu, das Vagantentum unter Lehrern wie Schülern, welches noch um 1500 zur wahren Landplage für Deutschland geworden war (vgl. die Selbstbiographieen des Thomas Platter

und des Burkard Zink), einzudämmen. Es diente dazu vor allem, den gelehrten Schulen der evangelischen Territorien ein evangelisches Gepräge aufzudrücken. Die Generalsuperintendenten hatten die „Schuldiener“, die Spezialsuperintendenten die „Kustoden“ zu prüfen und anzustellen. Die Lehrer wurden auf die evangelischen Bekenntnisse ebenso verpflichtet wie die Geistlichkeit, zu der sie als der clerus minor gerechnet wurden. Der Kantor hatte für die Kirchenmusik zu sorgen, die Schüler bildeten den kirchlichen Sängerchor im Gottesdienste. Im übrigen war die Organisation der Schulen eine sehr mannigfaltige.

Wenn man früher vielfach die Meinung ausgesprochen hat, dafs die deutsche Volksschule der Reformation ihren Ursprung und ihre Einrichtung verdanke, so ist diese Meinung nicht begründet. Es hat schon vor der Reformation Schulen gegeben, die mit den heutigen Volksschulen verglichen werden können. Ihre Zahl ist durch die Reformation nicht erheblich vermehrt. Zur zielbewufsten Gründung solcher Schulen ist man erst etwa seit 1650 vorgeschritten. Immerhin hat die Forderung, dafs jeder, der zum Abendmahle zugelassen werden wollte, Kenntnis der fünf Hauptstücke haben mufste, die Anregung zur Erteilung eines kirchlichen Unterrichtes gegeben. Die Prediger sollten ihn erteilen, doch findet sich auch wohl die Anordnung, dafs „die Dorfküster, Kirchner und Glöckner“ verpflichtet seien, am Sonntage nachmittags im Katechismus und Gesange zu unterrichten. Überall wurden Katechismusgottesdienste eingerichtet. Zur Unterstützung der Lehrenden und Lernenden wurden katechetische Lehrbücher verfafst. Die Zahl der uns erhaltenen Katechismen aus jener Periode berechnet sich nach mehreren Hunderten. Indessen, mehr als eine Anregung zur Entwickelung eines geregelten Volksunterrichtes haben wir in diesen Erscheinungen des 16. Jahrh. nicht zu erblicken. Wenn in jener Zeit von Schulen die Rede ist, denkt man immer an Lateinschulen oder Gymnasien. Ihre Organisation kennen wir bereits nach dem sächsischen Schulplane. In den gröfsern Städten richtete man auch wohl sogenannte akademische Gymnasien ein, welche auf der obersten Stufe dann meist Gelegenheit zum Betreiben der Fakultätsstudien an den Universitäten boten. So war mit dem Johanneum in Hamburg ein Lektorium verbunden, in welchem zwei Geistliche Theologie, zwei Senatoren Jurisprudenz und der Stadtarzt Medizin lehrten. In besonders hohem Ansehen standen die sogenannten Klosterschulen, die z. B. in Ilfeld, Gandersheim, in Sachsen unter dem Namen Fürstenschulen und in Württemberg mit der Bezeichnung Landesschulen eingerichtet wurden. Die Lebensordnung in ihnen war eine klerikale, die Schüler trugen eine Art klerikaler Tracht, die Schalaunen oder Ruchelen. Der Unterrichtsbetrieb war derselbe wie in den städtischen Schulen, die Leistungen wegen des Lebens im Internat meist günstigere.

Der Einflufs der Reformation erstreckte sich auch bis auf die

Universitäten. Auch diese erfuhren eine Umwandlung ihrer Organisation. Die theologische Fakultät zu Wittenberg erhielt 1533 neue Statuten, wonach sich ihre Mitglieder auf das evangelische Bekenntnis zu verpflichten und eine geistliche Zensur über die Lehrthätigkeit der übrigen Professoren zu üben hatten, die sich nicht mit dem Bekenntnis in Widerspruch setzen durften. Die übrigen evangelischen Universitäten folgten dem Vorgange Wittenbergs. Der Unterrichtsbetrieb war im übrigen der von den Humanisten empfohlene. Sapienz und Eloquenz waren das Ziel, welches auch hier erstrebt wurde; die Philologie war das Mittel, durch welche man sie erreichte. Die Theologie wurde wesentlich als Philologia sacra betrieben, das juristische Studium bestand in der Interpretation des Corpus juris, das medizinische in der Deutung der Schriften Galens. Es konnte wie ein Zugeständnis an eine sich anbahnende neue Zeitströmung, die vorläufig noch nicht recht in den Rahmen der Universitäten passen wollte, angesehen werden, wenn 1572 Wilh. Rabottus in Wittenberg als Professor einer modernen, der französischen, Sprache angestellt wurde.

---

§ 6. Die Pädagogik der Gegenreformation.

Raumer I, S. 262 ff. K. Schmidt III, S. 206 ff. K. A. Schmid III, 1, S. 1 ff. Paulsen I, 379 ff. Ziegler S. 104 ff. Pachtler, Ratio studiorum etc. Soc. Jesu. 3 Bde. Berlin 1887 ff.

Wie im Sturm hatte die reformatorische Bewegung in wenigen Jahrzehnten alle Stämme der deutschen Nation erfafst. Auch in den Ländern, die heute zu den streng katholischen gehören, in Österreich und Bayern, zeigte das Volk wie der Adel eine ausgesprochene Hinneigung zum Evangelium. Wären die Dynastieen in diesen Ländern, wären die Habsburger und Wittelsbacher nicht Gegner der Reformation geblieben, diese hätte wohl auch dort die Herrschaft errungen. Auf dem Gebiete der Schule hatte sie bereits mafsgebenden Einflufs gewonnen. Die Poetenschule in München war daran, ganz nach dem Muster der protestantischen Lateinschulen eingerichtet zu werden; es fehlte nur noch der Unterricht im Lutherschen Katechismus; auch in andern bayrischen Städten arbeiteten die Lehrer nach dem sächsischen Schulplane. Man darf sich darüber nicht wundern, denn die Protestanten beherrschten damals im allgemeinen das geistige Leben Deutschlands, und ihre Lehrbücher galten für die besten unter den praktischen Pädagogen. Ja selbst die für den Unterricht der katholischen Jugend berechneten Religionsbücher atmeten einen Geist, den man als einen evangelisch-reformatorischen bezeichnen möchte. Es ist doch höchst charakteristisch, dafs der Katholik Dietenberger ganze Sätze aus Luthers Katechismuserklärungen in seinen eignen Katechismus verwob 1537.

Allmählich macht sich jedoch eine Gegenströmung geltend, erst ganz leise und wie nur zutastend, dann aber mit steigendem Erfolge immer lauter um sich greifend, bis etwa beim Beginne des 30jährigen Krieges alle diejenigen Territorien der katholischen Kirche wiedererobert waren, die sich mit List oder Gewalt vom Protestantismus ablocken oder abdrängen liefsen. Als Beispiel einer vorsichtig von der protestantischen Bewegung ablenkenden Pädagogik mag die Schrift des spätern Bischofs Friedrich Nausea de puero literis instituendo gelten, welche 1531 geschrieben ist und 1536 vom Verfasser in einer neuen Ausgabe den Söhnen Ferdinands I. von Österreich gewidmet wurde. Sie vermeidet es ängstlich, auf Melanchthon oder andre Reformatoren zu verweisen. Der einzige Zeitgenosse, der Gnade vor Nauseas Augen findet, ist Erasmus. Derselbe Nausea hat übrigens auch begonnen, die kirchlichen Katechismusstücke in gegenreformatorischem Sinne zu predigen und gab diese Predigten 1543 heraus. Andre katholische Theologen wirkten im gleichen Sinne. Aber der eigentliche Erreger und Träger der gegenreformatorischen Bewegung war doch der Jesuitenorden. Mit seinem Auftreten beginnt eine zielbewufste Ausbildung der Pädagogik im Sinne der römischen Kirche.

Die Compagnia Jesu, 1540 gestiftet, ist in der That, was ihr Name andeuten will, eine militärisch wohldisziplinierte Kohorte. Jedes Mitglied ist seinem Vorgesetzten zu unbedingtem Gehorsam verpflichtet, perinde ac cadaver; alle Vorgesetzten ordnen sich nach demselben Grundsatze wieder dem Praepositus generalis in Rom unter. Die Aufgabe dieses Kriegsheeres ist die Verteidigung und Ausdehnung der römischen Kirche namentlich in evangelischen Ländern. Diesem Zwecke wird alles geopfert, die eigne Überzeugung wie das Recht der fremden Persönlichkeit, die Religion wie die Wissenschaft. Auch die Wissenschaft, denn diese hat nach jesuitischer Auffassung nicht um ihrer selbst willen eine Wahrheit, sondern mufs es sich gefallen lassen, so getrieben und gelehrt zu werden, wie es die römische Kirche fordert oder zuläfst. Getrieben und gelehrt werden mufs sie freilich, denn von jedem Jesuiten wird doctrina et modus eam proponendi gefordert.

Von Anfang an ist der Orden nämlich als pädagogisch thätiger Orden aufgetreten. Gegenüber der bisherigen Praxis tritt er mit dem Angebote unentgeltlichen Unterrichtes und unentgeltlicher Erziehung auf. Seine Mittel gestatteten es ihm. Gregor XIII. überwies ihm allein 2 Mill. Scudi; andre Prälaten und Fürsten beschenkten ihn mit Pfründen und Klostergütern. Dies Angebot füllte ihre Lehrsäle. Wo eine Jesuitenschule errichtet war, standen die übrigen Schulen des Ortes bald leer. Der Zulauf zu den Lehranstalten der Jesuiten steigerte sich noch, als ihnen ein Privelegium nach dem andern verliehen wurde. Das wichtigste unter ihnen war das Recht, alle akademischen Grade der theologischen und philo-

sophischen Fakultäten zu verleihen, welches sie 1552 bezw. 1561 vom Papste erhielten. Dieses Recht sicherte ihnen den Zugang zu den akademischen Lehrstühlen und verlieh ihren Anstalten die Bedeutung halber Universitäten. Es gewährt ein mehr als geschichtliches Interesse, zu beobachten, wie die Jesuiten ihren Einflufs mit Nachhaltigkeit geltend zu machen verstanden.

Die eigentliche Pflanzstätte des Ordens ist das 1550 gegründete Collegium Romanum in Rom; das Seminar für die deutschen Jesuiten wurde das dort 1552 errichtete Collegium Germanicum. In ihm wurden die „Athleten“ für den Kampf wider den Protestantismus herangebildet. Mit 22 Zöglingen wurde die Anstalt eröffnet; nach 10 Jahren zählte sie 100. Nach wohlüberlegtem Plane wurden die dort vorgebildeten Patres in die deutschen Lande ausgesandt. Man wählte vorzugsweise gerne Residenz- und Universitätsstädte für ihre Niederlassungen. Wo sie einmal waren, dörrten sie die vorhandenen Schulsysteme aus, bis sie ihnen überwiesen wurden. Im Jahre 1551 liefsen sie sich in Wien nieder, 1624 war die dortige Universität in ihren Händen; 1549 hatten sie sich in Ingolstadt angesiedelt, 1588 hatten sie alle Lehrstühle der dortigen philosophischen Fakultät besetzt. Der Bischof von Augsburg überwies ihnen gleich anfangs seine Universität Dillingen, der Bischof Julius von Würzburg gründete ihnen eigens eine solche in dieser Stadt. Wie Vorposten wurden hart an den Grenzen protestantischer Länder Jesuitenkollegien angelegt, und wie Ausfallsthore öffneten sie sich, sobald ein katholisches Heer in ein solches Land vorgedrungen war, um hinter dem Sieger her ihre Pädagogen dort anzusiedeln; das glatte weltmännische Wesen dieser Leute überwand nur zu bald die Furcht der Besiegten vor ihnen, und nur zu bald liefs man sich blenden von den augenfälligen Resultaten ihres Unterrichtes. Mit Recht urteilte man über die unwiderstehlichen Fortschritte des Ordens, der 1626 bereits 15493 Mitglieder in 467 Kollegien und 136 Seminaren beschäftigte: Isti caniculi semper subrepunt.

Der beispiellose Erfolg, welchen der Orden im ersten Jahrhundert seines Bestehens errungen, war nicht zu einem geringen Teile durch seine Pädagogik verursacht. In ihr wurde ein wohldurchdachter, den Zwecken des Ordens durchaus sich anpassender Plan verwirklicht. Schon die erste Konstitution desselben, das Institutum Societatis Jesu ca. 1540, hat gewisse Grundlinien dieses Planes vorgezeichnet. Unter dem Ordensgeneral Claudius Aquaviva wurde sodann nach voraufgegangenen, sehr eingehenden Kommissionsverhandlungen von anfangs 6, später 12 Ordensgenossen (1584 bis 99) und unter Benutzung der bisher gemachten Erfahrungen ein genauer Studienplan ausgearbeitet und 1599 endgültig angenommen. Es ist dies die Ratio atque institutio studiorum S. J. Nach diesem Lehrplane ist die jesuitische Pädagogik über ein Jahrhundert unverändert betrieben, und in seinen grundlegenden Prinzipien gilt

er auch heute noch für die lehrenden Patres, obschon er inzwischen einige zeitgemäfse Revisionen erfahren hat.

Nach dem Normallehrplane von 1599 dienen die Jesuitenschulen zunächst für die Heranbildung des eignen Nachwuchses. Sie sind darum als Konvikte eingerichtet. Besondere Vorschriften bestehen über die Erziehung der Novizen. Sie liegen uns in französischer Übersetzung vor unter dem Titel: Instructions pour le Noviciat. Nach ihnen ist der Zweck der Probezeit die Tötung der eignen, freien Persönlichkeit des Novizen und Beugung unter die absolute Autorität, welche durch den General vertreten wird. Der Zweck wird erreicht durch die sogenannten „Exerzitien der Bescheidenheit“ in Gegenwart der Vorgesetzten und die sogenannten „Gewissensprüfungen“ vor dem Angesichte Gottes nach den zu diesem Zwecke angefertigten tabellis examinis; an diese Prüfungen schliefst sich dann die „Abbitte“ vor den Ordensgliedern. Von der Aufsenwelt wird der Novize fern gehalten, den Verkehr mit seinen Verwandten, selbst den brieflichen, hat er auf das Notwendigste zu beschränken; er soll von ihnen wie von Verstorbenen sprechen. Er hat für sie jedenfalls als Toter zu gelten, denn seine Zelle soll er als das „Grab betrachten, worin er sich freiwillig für Jesum Christum begraben hat“. Weilt er auf der Zelle, so hat er bestimmte Gebete zu verrichten, oder sich mit Meditationen zur Selbstqual, mit dem Memorieren von Bibelstellen und Aussprüchen des Ignatius von Loyola zu beschäftigen. Neben den Novizen werden auch andre Zöglinge als Alumnen aufgenommen. Sie leben ebenfalls im Internat, dem Convictorium alumnorum, welches bald als contubernium pauperum, bald als contubernium nobilium eingerichtet ist.

Eine vollständige jesuitische Lehranstalt zerfällt in die Studia inferiora, etwa einem Gymnasium entsprechend, und die Studia superiora, der Akademie zu vergleichen. Die studia inferiora wurden in fünf aufsteigenden Klassen gelehrt. Hinsichtlich des Stoffes und des Lehrganges wies der Lehrplan manche Verwandtschaft mit demjenigen der Humanisten und der protestantischen Pädagogen auf. Der Gebrauch der Muttersprache war verpönt wie bei Trotzendorf und Sturm. Es durfte in den Anstalten lediglich latein gesprochen werden. Erlernt wurde diese Sprache nach der Methode: „Lege, scribe, loquere“. Zur Lektüre wurden Schriften des klassischen Altertums ausgewählt, aber weniger mit Rücksicht auf ihren Inhalt, als auf ihre Form. Deswegen wurden Cicero und Virgil bevorzugt, weil sie die besten prosaischen und poetischen Phrasen für die Ausbildung eigner Eloquenz boten. Diese galt als die Hauptsache. Daneben wurde ein andres Ziel, nämlich das, was man Erudition nannte, sehr hoch geschätzt, weil es geeignet war, Fernstehenden zu imponieren. Man verstand darunter ein ziemlich buntes Allerlei von Spezialkenntnissen aus allen möglichen Wissensgebieten, Zitaten, Anekdoten, geistreichen Aussprüchen u. dgl., mit denen man

in der Unterhaltung glänzen konnte. Der Religionsunterricht trat wie in den protestantischen Lateinschulen nach dem Lehrplane zurück, doch übten die Katechismen des Canisius in den Jesuitenschulen denselben bestimmenden Einfluſs aus wie dort der Lutherische, auch wurden die Schüler gewöhnt, während des ganzen Unterrichtes bestimmte Ceremonieen der Kirche regelmäſsig zu üben und zu beobachten, und die Lehrer hatten sich bei jedem Abschnitt, den sie mit den Zöglingen zu lesen hatten, zu überlegen, wie und wo sie an das Gelesene eine christliche Sentenz anknüpfen konnten, damit so „selbst die Heiden Herolde Christi würden". — Die studia superiora begannen mit einem philosophischen Kursus; nach Absolvierung desselben setzte das auf 4 Jahre berechnete Studium der Theologie ein.

Was die Erziehung der Jesuiten im engern Sinne betrifft, so war von der Ertötung des Eigenwillens schon die Rede. Mit diesem Ziele stand es nicht im Widerspruch, sondern muſste die Zwecke des Ordens nur fördern, wenn man eine maſslose Ausbildung des Ehrgeizes bei den Zöglingen begünstigte und zu diesem Ende das sogenannte Amulieren und Zertieren regelmäſsig betrieb, wenn man die sich Auszeichnenden durch Anschreiben ihrer Namen auf den Ehrentafeln, durch Verleihung von Schulprämien vor groſser Versammlung, durch Übertragung der wirkungsvollsten Rollen in den öffentlich aufgeführten Schuldramen ehrte und bevorzugte, oder wenn man durch die Anstellung von Schülern als Prätoren, Zensoren, Dekurionen u. s. w. sich ein Heer von Denunzianten schuf, durch welche man Vergehungen und Unterlassungen der Zöglinge bis ins kleinste kontrollieren konnte. Groſses Gewicht wurde bei den Jesuiten auf körperliche Erziehung gelegt. Ihre Anstalten waren groſs und luftig gebaut und wurden sauber und reinlich gehalten; die Verpflegung war gut. Körperliche Bewegung, namentlich Spazierengehen, wechselte mit geistiger Arbeit. Einen groſsen Raum nahmen die Vorschriften über den äuſsern Anstand im Verkehre mit andern ein. Hier war alles genau bestimmt; die Zöglinge sollten „den Kopf mäſsig vorwärtsgebeugt tragen, die Stirn nicht falten, die Lippen nicht zusammenpressen, die Nase nicht runzeln, auf der Straſse nicht laut reden, geschweige denn lachen etc." La vie entière est reglementée, durfte man darum wohl sagen. Aber gerade in der Beachtung dieser Dinge lag für die Jesuiten eine besondere Empfehlung namentlich in den vornehmen Kreisen, zumal die protestantischen Pädagogen es nach dieser Seite hin oft an dem Notwendigsten fehlen lieſsen.

Eine Eigentümlichkeit der jesuitischen Erziehung ist es noch, daſs die Lehrer genau denselben Kursus lehrend durchzumachen hatten, den sie als Schüler lernend durchlaufen. Waren sie damit fertig, so war ihre Lehrthätigkeit im allgemeinen dann auch beendet. Eigentliche Berufslehrer gab es also in den Jesuitenschulen nicht,

darum auch keine Berufspädagogen, und man sucht vergeblich nach solchen pädagogischen Persönlichkeiten, wie sie an protestantischen Schulen wirkten. Bei den Jesuiten erziehen nicht die Personen, sondern der Orden; nicht die freie persönliche Verantwortung entscheidet in ihrer Pädagogik, sondern die Ratio studiorum. Auch dadurch haben sie sichere Erfolge erzielt.

Die Jesuitenschulen sind seit ihrem Bestehen zu allen Zeiten sehr verschieden beurteilt worden. Man hat sie ebenso überschwenglich gelobt, wie getadelt. Die Jesuiten selbst berufen sich gern auf die günstigen Urteile, die von Protestanten wie Sturm, Baco v. Verulam u. a. über ihre Pädagogik gefällt sind, weil sie als unparteiisch gelten können. Umsomehr wird es gerechtfertigt sein, wenn wir auf das Urteil eines eignen Mitgliedes des Ordens, des Paters Pontanus in Augsburg, verweisen, welches er abgegeben hat, nachdem die Ratio studiorum schon längere Zeit erlassen war. Er sagt: Male studemus, male docemus, caeci caecos ducimus. Gleichwohl soll ein solcher Ausspruch unser Urteil nicht bestimmen. Als Historiker haben wir zu konstatieren, dafs das Meiste, was uns an der Pädagogik der Jesuiten befremdet, im vollen Einklange mit dem steht, was auch die protestantischen Pädagogen der Zeit trieben. Es steht fest, dafs die Jesuiten manches von diesen, namentlich auch von Sturm entlehnt haben. Der letztere sagt selbst, dafs sehr vieles, was die Jesuiten an ihren Schulen traktieren, aus protestantischen Quellen abgeleitet sei. Man würde manche einzelne Züge aufweisen können, wo die pädagogische Praxis der Jesuiten und Protestanten jener Zeit sich zu decken scheint. Nicht in Einzelheiten darf man den Unterschied der Pädagogik beider Parteien suchen, sondern in dem Geiste, aus dem heraus sie wirkt, und da ist daran zu erinnern, dafs bei den evangelischen Pädagogen der Geist der freien Persönlichkeit sich entfaltet, bei den Jesuiten die Mechanik einer feststehenden Lehrordnung, der man sich mit gebundenem Willen unterordnet. Jene wollen selbst wieder freie Persönlichkeiten erziehen diese die Selbständigkeit in ihren Zöglingen erdrücken und vernichten, um Leute zu gewinnen, die an knechtsseligem Gehorsam in majorem gloriam ecclesiae ihre volle Befriedigung und volles Genüge finden. Blicken wir auf die weitere Entwickelung der Kultur, so kann nicht zweifelhaft sein, auf welcher Seite die gröfsere Macht der pädagogischen Wahrheit zu finden ist. In der Pädagogik der Jesuiten liegt sie nicht.

Der Jesuitenorden hat seine pädagogische Thätigkeit grundsätzlich auf die gelehrten Schulen beschränkt; um die Erziehung des niedern Volkes hat er sich wenig bekümmert. Nach dem Tridentinum wurde diese den Pfarrern zur Pflicht gemacht. Im grofsen sind die katholischen Geistlichen dieser Verpflichtung in ihrer Weise auch nachgekommen. Es entsprach dabei der römischen Auffassung, dafs sie sich meist damit begnügen konnten, den Kindern die Sätze des

Katechismus und die von der Kirche geforderten Ceremonieen beizubringen. In welch barocker Weise das zum Teil geschah, ersieht man aus dem Katechismus in auserlesenen Exempeln, welchen der Jesuit Georg Vogler in Würzburg herausgab 1625. Dort wird auch eine 1622 ausgeführte Katechismusprozession beschrieben, welche die theatralischen Aufführungen der gelehrten Schulen in einen symbolisierenden Umzug der Kinder dem Geschmacke der Zeit entsprechend verwandelte. Mit solchen Tändeleien betrog man die heranwachsende Jugend um ihr Recht auf eine tüchtige Bildung. Denn die Entwickelung selbständiger Volksschulen wurde in katholischen Landen nicht begünstigt. Die 1616 erlassene bayrische Schulordnung beseitigte alle lateinischen Schulen auf dem Lande und bestimmte, dafs an allen Orten, an denen bisher deutsche Schulen nicht bestanden hätten, keine solche Schulen „von neuem aufgerichtet und angestellt werden" dürften. — Mehr als auf deutschem Boden nahm man sich in romanischen Ländern des niedern Volksschulunterrichts an. Dort kam es zur Gründung besonderer Orden für diesen Zweck. So stiftete Joseph von Calasanze in Spanien während seines Aufenthaltes in Rom 1597 den Orden der Patres piarum scholarum oder der Piaristen, welcher von Paul V. als Kongregation und von Gregor XV. 1622 als förmlicher Orden bestätigt wurde mit der Verpflichtung seiner Genossen, die Söhne armer Eltern im römischen Kirchenglauben und nützlichen Wissenschaften zu unterrichten. Als der Orden sich auch mit gelehrtem Unterrichte zu befassen begann, geriet er mehrfach mit den Jesuiten in Koflikte; die Jesuiten wufsten aber dahin zu wirken, dafs jener in seiner pädagogischen Wirksamkeit immer wieder herabgedrückt wurde. Ein änlicher Orden war die von Cäsar von Bus in Cavaillon gegründete Kongregration der Doktrinarier oder Pères de la doctrine chrétienne, welche 1597 von Klemens VIII. bestätigt wurde. Ihre Aufgabe bestand vorwiegend in der Unterweisung über den römischen Katechismus. Hierher gehören auch der 1611 von dem Kardinal de Berulle in Paris gestiftete Orden der Oratorier, welche namentlich als Lehrer an Landschulen zu wirken bestimmt waren, und der von Angela Merizi 1535 in Brescia gestiftete Orden der Ursulinerinnen, welche in eignen Pensionaten oder auch als Lehrerinnen an öffentlichen Schulen einen bedeutenden Einflufs auf die Erziehung der weiblichen katholischen Jugend ausgeübt haben. Das Ziel der Erziehung war in allen diesen Kongregationen die Erweckung des katholischen Lebensideales, d. h. man bekämpfte grundsätzlich das, was die protestantische Pädagogik erstrebte. — War vielleicht noch ein andres Bildungsideal möglich, welches den Gegensatz zwischen katholischer und protestantischer Pädagogik zu überwinden berufen scheinen konnte?

---

§ 7. Pädagogische Fortschritte im 17. Jahrhundert.

Raumer I, S. 291 ff., II, S. 1 ff. K. Schmidt III, S. 245 ff. K. A. Schmid III, 1. S. 110 ff., III, 2 S. 1 ff. Paulsen I, 453 ff. Knoke, Pädagogische Ideale und Irrtümer im 17. Jahrhundert. Hannover 1886.

Die Reformation hat bei den Evangelischen, die Gegenreformation bei den Katholiken einen bestimmten Gedankenkomplex zur offiziellen Lehre ihrer Kirchen gestempelt; er ist in den Symbolen derselben abgelagert. Mit ihm ist das Bildungsgut, das man als solches anzusehen und zu schätzen sich gewöhnt hat, so innig verbunden, dafs man dieses von jenem nicht zu trennen vermag. Die offizielle Pädagogik, welche die Lehrer an den bestehenden Schulen und Universitäten betreiben, denkt an eine solche Trennung nicht. Diese Lehrer zehren von dem Erbe des voraufgegangenen Jahrhunderts. Neue pädagogische Gedanken produzieren sie nicht, sie suchen nur zu verwirklichen, was Melanchthon, Sturm oder Aquaviva gefordert hatten. Frömmigkeit, Eloquenz und Sapienz oder Erudition sind auch ihnen die Schlagwörter, mit denen sie in immer neuen Wendungen die Ziele des Unterrichtes und der Erziehung bezeichnen. Unter Frömmigkeit versteht man den willigen Gehorsam gegen die Ordnungen der Kirche und bedindungslose Annahme ihrer Lehre. Es darf uns das nicht wundern. Die Ausarbeitung des Tridentinischen Symbols wie der Konkordienformel erschien als eine geschichtliche That, durch welche die Welt zur Ruhe gekommen. Zudem waren sämtliche Lehrer Theologen. Ihre Anschauung war theologisch, ihre Gesinnung die kirchliche. Dem entsprach ihr Unterricht. Bei den Evangelischen gründete er sich auf die Bibel, den Katechismus oder die Dogmatik irgend eines rechtgläubigen Theologen. Nie ist in der evangelischen Kirche ein korrekterer Religionsunterricht an den Schulen erteilt, als von diesen Epigonen der Reformation, und niemals hat dieser Unterricht ein tadelloseres Kirchentum zu zeitigen gestrebt, als im 17. Jahrhundert. Aber die Frömmigkeit tritt doch gleichsam nur als ein beabsichtigtes Nebenresultat auf. Die Hauptsache war sie diesen Pädagogen nicht; die Hauptsache war ihnen vielmehr die Erziehung zur Eloquenz und Sapienz. Erhard Weigel charakterisiert die Tendenz derselben mit den Worten: „Nach gemeiner Lehrart sollen Cicero und Terenz in uns Gestalt gewinnen; unterdessen mag der Herr Christus mit seiner Gestalt, die er in uns gewinnen soll, bleiben, wo er will.“ Unter Eloquenz versteht man aber den sichern, korrekten und eleganten Gebrauch der lateinischen Sprache; dieser ist das untrügliche Merkmal der Bildung. Die obern Zehntausend bedienen sich dieser Sprache, die Fürsten und Feldherrn, die Diplomaten und Richter, die Geistlichen, die Ärzte und Lehrer, die Kaufleute und bessern Handwerker. Selbst die Bildung der Frauen wird durch die Kenntnis dieser Sprache bedingt. Alle wirklichen

Bildungsschulen sind Lateinschulen. Das Erlernen der lateinischen Sprache bildet den Mittelpunkt des Interesses. Lateinische Grammatik ist der Weisheit Anfang. Die Unterrichts-, wie die Umgangssprache ist die lateinische. Wer sich seiner Muttersprache bedient, macht sich gemein, wie der, der ein sittliches Verbrechen begeht. Alles kommt darauf an, den Knaben sobald wie möglich aus der Gefahr zu reifsen, sich gemein machen zu müssen. Jede didaktische Neuerung, die das Lateinlernen erleichtert, wird mit Freuden begrüfst. Sind die ersten Schwierigkeiten der fremden Sprache überwunden, so dient aller andre Unterricht dazu, die Fortschritte in ihr zu beschleunigen. Grammatik, Rhetorik, Dialektik werden nicht um ihrer selbst willen gelernt, sie dienen der Ausbildung des Stiles. Religion und Geschichte bieten die Stoffe dar, über die man lateinisch redet und schreibt. Man treibt Lektüre, nicht um auf den Inhalt einzugehen, sondern um auf die Form zu achten. Man sammelt sich beim Lesen ausgewählte Ausdrücke, elegante Phrasen und anziehende Redewendungen, um mit ihnen bei passender Gelegenheit in Reden oder Gedichten zu prunken. Die Deklamationen solcher Reden und Poeme, vor allem die Aufführung lateinischer Schuldramen bilden den Gradmesser für die Leistungen einer Schule; und doch umfafst das, was dabei geboten wird, nichts als triviale Gedanken ohne innern Gehalt in volltönenden Worten ohne künstlerischen Wert. — Was endlich die Sapienz oder Erudition betrifft, so verstand man darunter die aus der Litteratur der Alten geschöpfte, Wissen auf Wissen häufende Gelehrsamkeit. Man bot den Zöglingen das Notizenmaterial, welches sie sich in dieser Richtung anzueignen hatten, in besonderen Sammelwerken mit ihren anspruchsvollen Titeln: Welttheater, Polymathie, Pansophie. Man wandte sich sogar wieder der antiken Mnemonik zu, um den Lernenden Mittel und Wege anzugeben, auf denen man das Gelesene seinem Gedächtnisse einprägen und stets präsent erhalten kann. Zu neuen Gedanken will man nicht führen. Was die Alten gesagt haben, gilt schlechthin als Wahrheit. Jede Abweichung davon ist wissenschaftliche Heterodoxie.

Die Folge dieser Auffassung ist ein unfruchtbares Abmühen der Geister pro nihilo. Man erzog ein in lateinischer Sprache denkendes, in antiken Ideen seine Befriedigung findendes Geschlecht von Gelehrten, welches die Fühlung mit dem Volke, die Kenntnis seiner Bedürfnisse und das Verständnis für die Wirklichkeit verloren hatte. Die geistige Führung der Nationen konnten diese gelehrten Einsiedler nicht übernehmen. Die Namen, welche sie sich beilegten, verstand der gemeine Mann nicht, der Kreis ihrer Vorstellungen blieb ihm fremd. Für die eignen Interessen desselben fehlte jenen selbst das Auffassungsvermögen; sie schwelgten in dem Odi profanum volgus et arceo.

Unmöglich kann eine Pädagogik, welche diese Resultate auf-

weist, die richtige sein. Es fehlte nicht an Männern, die sie aufs schärfste verurteilten. Leibnitz äufserte gelegentlich: „In jedem Buche über Landwirtschaft oder Tischlerei sei mehr brauchbares enthalten, als in der ganzen Bibliothek, welche diese Gelehrten zusammengeschrieben.“ Er stand mit seinem Urteile nicht allein. Im Gegensatze zu den pädagogischen Zünftlern bildete sich eine Oppositionspartei, welche einer neuen pädagogischen Richtung Raum und Geltung zu verschaffen bestrebt war. Von ihr ward die Losung ausgegeben: „Nicht für die Gelehrtenstube, sondern für das Leben“! „Erzieht nicht antike, sondern moderne Menschen, d. h. Menschen, die geeignet sind, in der Gegenwart für die Gegenwart zu leben“! In England hatte diese Grundsätze bereits Roger Asham, der Erzieher Eduards VI. und der Königin Elisabeth, vertreten. In Frankreich suchten ihnen Franz Rabelais und Petrus Ramus Ansehen zu verschaffen. Vor allen andern war es Michel de Montaigne, der mit weltmännischem esprit Anhänger für sie warb.

Montaigne (1533—92) war nach den Idealen der Zunftpädagogen erzogen. Bis zum siebenten Lebensjahre hatte er keinen Laut seiner Muttersprache, sondern nur Latein gehört. Die Folge davon war, dafs er in diesem Alter „ohne Buch, ohne Grammatik, ohne Regel, ohne Rute und ohne Thränen ein ebenso reines Latein gelernt“, wie es sein Lehrer sprach; von seiner Muttersprache verstand er dagegen nichts. Zum Manne erwachsen, lehnte er sich gegen das Unnatürliche dieser Erziehung, um die ihn die Gelehrten beneideten, auf. Mit feiner Ironie übte er Kritik, um dann einer gräflichen Mutter positive Vorschläge für die Erziehung eines Knaben zu einem vornehmen Weltmanne zu machen. Es geschieht dies im ersten Buche seiner Essais c. 24 u. 25. Das Verkehrte in der gebräuchlichen Erziehung ist, so führt er aus, dafs man nur auf Anhäufung gedächtnismäfsigen Wissens beim Zöglinge bedacht ist, es aber unterläfst, sein Urteil und sein Gewissen zu schärfen, und doch würde jemand, der sein Leben nur mit Ballschlagen hinbrächte, seine Zeit besser anwenden, als der, der nur lernt, ohne sein Urteil zu bilden. Um den rechten Weg der Erziehung einzuschlagen, empfiehlt es sich, dem Zögling einen Hofmeister zu geben; dieser soll ihn anleiten, zu sehen, zu beobachten, zu urteilen und seine Urteile in verständiger Weise auszusprechen. Der Zögling soll den Ochsenhirten, den Maurer u. s. w., jeden in seiner Arbeit sehen, von jedes Ware nehmen, weil sie im Haushalte gebraucht wird. Selbst die Dummheit und Schwachheit andrer soll er sich zur Lehre dienen lassen. Grofs ist der Bildungswert der Geschichte; nur lasse man nicht trockne Daten lernen, sondern mache mit lebendigen Persönlichkeiten bekannt. Notwendig ist der Unterricht in der Moral; der Zögling mufs lernen, sich selbst zu erkennen, gut zu leben und gut zu sterben. Hat er dies erfafst, so mag man ihn auch zu den sonstigen Wissenschaften leiten. Aller Unterricht

ist in Gesprächsform zu geben, auch die Lektüre der Bücher ist wie ein Gespräch der Autoren mit dem Leser anzusehen. Unter den Sprachen ist vor allen die Muttersprache zu üben, dann sind die Sprachen der benachbarten Völker zu lernen, aber nur so weit, um wirklich mit diesen verkehren zu können. Das Erlernen der alten Sprachen hat mehr für einen Luxus der Bildung zu gelten. Der Unterricht soll gelegentlich gegeben werden. „Ich will den Geist des Zöglings nicht zu Grunde richten, indem ich ihn nach herkömmlicher Weise 14—15 Stunden des Tages wie einen Lastträger unter der Arbeit schwitzen lasse.“ Fort mit allem Zwange! „Ich würde an den Schulwänden die Munterkeit, die Freude, Flora und die Gratien malen lassen.“ Noch notwendiger ist, dafs der Unterricht aufserhalb der Schulwände in Busch und Hain, beim Essen und Spielen, oder wo sonst sich Gelegenheit findet, erfolgt. Wer nach diesen Grundsätzen erzogen ist, wird nicht dem Packesel gleichen, der fremde Waren mit sich herumschleppt; dagegen wird er sich in seiner Muttersprache richtig und fliefsend ausdrücken können und den Dingen, vor die er gestellt wird, mit eigner Beobachtung und eignem Urteil gegenüberstehen; er wird in die wirkliche Welt passen und ihren Aufgaben gegenüber gewachsen sein.

Montaignes Ansichten wurden von Pierre Charron † 1603 und andern Schriftstellern gestützt und fanden weite Verbreitung. Am französischen Hofe und auf den Herrensitzen des französischen Adels begann man nach ihnen die Erziehung und die gesamte Lebenshaltung einzurichten. Das neue französische Bildungsideal übte bald auch eine mächtige Anziehungskraft auf den christlichen Adel deutscher Nation aus. An den Höfen zu Heidelberg und Kassel führte man Französisch als Umgangssprache ein und sandte die fürstlichen Söhne in Begleitung von Junkern nach Paris, um hofmännisches Benehmen zu lernen. Wer in diesen Kreisen Anspruch auf Bildung macht, mufs nämlich nunmehr ein galant homme sein, d. h. er mufs sich auf die feinen Pariser Manieren verstehen, mufs französisch parlieren, tanzen, fechten und reiten können. Er mufs die „galanten“ Wissenschaften kennen, Mathemathik und Physik mit ihrer Anwendung auf das praktische Leben. Am besten lernt man das alles am Strande der Seine, und eine wahre Völkerwanderung findet daher von wifsbegierigen Deutschen nach dorthin statt, oder man zieht fremdländische Träger der neuen Bildung in das eigne Vaterland, um diese Bildung dort zu verbreiten. Um das Bedürfnis nach „galanter“ Bildung in Deutschland dauernd zu befriedigen, werden besondere Erziehungsanstalten, die sogenannten Ritterakademieen gegründet. Als Vorläufer derselben ist das Collegium illustre an der Universität Tübingen (1589) zu nennen, welches von den Söhnen des hohen und niedern Adels besucht wurde. Für die Zöglinge dieser Anstalt waren die Fakultätsstudien von nur untergeordneter Bedeutung, sie hatten vielmehr zu treiben, was Wert

für das praktische Leben hat. Die älteste Ritterakademie im eigentlichen Sinne ist das 1599 in Kassel eröffnete Collegium Mauritianum. Im Lehrplane dieser Anstalt figurieren freilich noch die alten Sprachen, aber daneben bereits sehr stark die modernen. Zu den obligatorischen Lehrfächern gehören u. a. Astronomie und Mathematik, um, wie es in der Stiftungsurkunde heifst, „rittermäfsigen Personen“ „Anleitung und Urteil“ bei der Belagerung und Verteidigung fester Plätze zu geben. „Dieweil aber zu notwendiger Zier und Wohlstand rittermäfsiger Personen erforderlich ist, dafs sie in allerhand löblichen Exerzitien, die heute beim Hofwesen notwendig sind, angeführt werden, so ist Anordnung getroffen, dafs die Jugend in der neuen Anstalt Reiten, Fechten, Tanzen und allerlei Instrumental- und Vokalmusik lernen kann.“

Das Kollegium in Kassel diente andern Ritterakademieen zum Muster, deren reichlich ein Dutzend im 17. Jahrhundert gegründet wurde. Von diesen neuen Schulen drang das moderne Bildungswesen bald in die alten. Auch die Gymnasien sahen sich gezwungen, dem Zeitgeiste nachzugeben und die „galanten Disziplinen“ in ihren Lehrplan aufzunehmen. Selbst die Universitäten konnten sich ihnen auf die Dauer nicht verschliefsen. Allen voran ging die 1694 gegründete Universität Halle. Hier war alles auf modernen Fufs gesetzt. In gewisser Weise war die neue Hochschule ja nur eine Erweiterung der Ritterakademie, welche 14 Jahre früher in den leergewordenen Räumen der erzbischöflichen Hofhaltung eröffnet war. Als Professoren waren Francke und Thomasius berufen. Diese modernen Menschen unternahmen, was seit Paracelsus 1526 in Basel kein deutscher Universitätslehrer zu wiederholen gewagt hatte, das Unerhörte, ihre Vorlesungen in deutscher Sprache zu halten. Thomasius trug seine Sittenlehre als die Kunst vor, „zu einem glückseligen, galanten und vergnügten Leben zu gelangen“. An der neuen Universität blieben die Vorlesungen über altklassische Litteratur ohne Besucher, alle Studierenden drängten sich in die Kollegien über galante Wissenschaften. Auch die Theologen waren dort zu finden; um conduite zu lernen, nahmen sie sogar Unterricht im kunstgerechten und galanten Tranchieren von Braten. Als Informatoren hochadliger Zöglinge mufsten sie auch in dieser Kunst bewandert sein.

Wo die männliche Jugend so für die Galanterie erzogen wurde, da wurde die weibliche Jugend ihr völlig geopfert. Frankreich gab auch hier wieder den Ton an, und die deutschen Höfe nahmen ihn wieder zuerst auf. Das „Hofschulbuch“ der Kurpfalz schreibt der Prinzessin vor, nach Tisch auf einem Instrumentlein spielen zu lernen, über Tisch sich fein zierlich zu halten, keinen Wein oder Käse zu geniefsen. In Frankreich wurden auch zuerst Mädchenpensionate errichtet; mit ihnen erfolgt ein Umschwung in der Mädchenerziehung. Bereits am Anfange des 17. Jahrhunderts erklärt d'Au-

bigné die gelehrte Bildung nur noch für Fürstinnen, welche an der Regierung teilnehmen sollen, für zweckmäfsig, für seine eignen Töchter verschmäht er sie. Fénélon sucht 1687 in seiner anziehenden Schrift „über Mädchenerziehung" das Ziel der weiblichen Erziehung möglichst vernünftig zu bestimmen. Er meint, „es genüge, wenn die Mädchen einst ihr Hauswesen zu leiten und ihren Gatten ohne viele Worte zu gehorchen wissen". Dies Urteil ist dem Zeitbewufstsein zu nüchtern. Poullain de la Barre schreibt über „die Gleichheit der beiden Geschlechter" 1673 und verficht das Recht der Frauen an den galanten Wissenschaften. Frauen von Bildung schwärmen für sie und suchen die Männer durch ihr Wissen und geistreiches Reden im geselligen Verkehre der Salons zu überbieten. Es hilft nichts, dafs Molière die ganze Unnatur dieser gespreizten Bildung in seinen Précieuses ridicules und in seinen Femmes savantes geifselt und ironisiert. Man thut doch, was man für schicklich hält. Als die bigotte Frau v. Maintenon 1686 mit königlichem Gelde die Erziehungsanstalt des heiligen Ludwig zu St. Cyr gründet, ordnet sie feierlich an, die Mädchen daran zu gewöhnen, sparsam, thätig, treu, pünktlich, wahr zu sein. Aber sie selbst war die Veranlassung, dafs nichts davon erreicht wurde. So oft der König in St. Cyr weilte, liefs sie die Mädchen Stücke von Racine und Corneille spielen. Der Hof belohnte die jungen Damen mit den zärtlichsten Aufmerksamkeiten. Die schlimmsten Gerüchte über die Anstalt gingen im Publikum um; sie mufste in ein Kloster verwandelt werden. Das änderte jedoch nichts an der Sache. Die Koketterie drang bis in das Kloster und gestattete seinen Insassen, sich von ihren Verehrern, wenn auch nur durch das Gitter hindurch, den Hof machen zu lassen. Derselbe Geist drang auch in die deutsche Mädchenerziehung ein, der die Erziehung der deutschen Knaben beherrschte.

Schon 1549 hatte Dedekind als Student in seinem Grobianus, De morum simplicitate gegen das Unnatürliche in der Dressur zu äufserlicher „Tischzucht" angekämpft. Jetzt erhoben deutsche Patrioten ihre Stimme gegen die Verirrungen des Zeitgeistes. „Wie viel hunderttausend Gulden," klagt Joh. Jak v. Wallhausen 1616 in seiner „adeligen Ritterkunst", „werden alle Jahre aus Deutschland nach Frankreich geschickt, dort unadelige, unritterliche Leichtfertigkeit zu erwerben." „Unsre vornehme und hochgestellte Jugend übt sich im Lernen von Hoffahrt, Üppigkeit und Kleiderpracht, im Galiarden-, Pavanen- und Spaniolettentanzen, im Galanasieren und Konversieren mit schönen Frauen." „Wo aber sind die alten heroischen, tapfern, adeligen Mannschaften der Deutschen geblieben?" Solche Stimmen verhallten doch nicht ganz. Man begann, sich auf den nationalen Faktor in der Erziehung zu besinnen; dies ist doch vor allem die eigne Muttersprache. Die Humanisten hatten sie verwahrlosen lassen, und in den Kreisen der galanten Bildung bediente man sich ihrer ungern, weil sie zu arm und zu rauh er-

schien. Wo man sie anwandte, spickte man die langatmigen Perioden mit lateinischen Vokabeln und französischen Redewendungen. Dieser Unsitte tritt Martin Opitz entgegen. Er beklagt es, dafs man die deutsche Sprache „zur Schlammgrube mache, in welcher der Schmutz aller andern Sprachen abgelagert werde". Er fordert die Deutschen auf, ihre Sprache zu reinigen. Durch seine eignen Gedichte möchte er „die gewelschten Deutschen überzeugen, wie undankbar sie sich an ihrer Muttersprache und sich selbst versündigen, indem sie lieber in fremden Sprachen stammeln, als in der eignen zur Wohlredenheit gelangen". Wie Opitz dachten auch andre. Der Fürst Ludwig von Anhalt gründete 1617 die „Fruchtbringende Gesellschaft, deren vornehmster Zweck war, „gute und reine deutsche Rede zu erhalten". Die Gründung ähnlicher Sprachgesellschaften folgte nach. Georg Henisch gab 1616 das erste deusche Wörterbuch heraus. Die Didaktiker der Zeit gehen von der Forderung aus, erst müsse die Jugend deutsch können, ehe sie etwas andres lernen dürfe. Man beginnt deutsche Schulen zu gründen, und am Schlusse des Jahrhunderts fordert Leibnitz, dafs deutsche Prinzen deutsch erzogen werden, und hilft in Berlin die Akademie der Wissenschaften als eine „deutsch gesinnte Sozietät" begründen. Ein neues Bildungsideal hatte sich durchzusetzen begonnen. Die jesuitische Pädagogik war davon freilich nicht berührt; sie war sich selbst gleich geblieben. Um so mehr war man in protestantischen Kreisen darauf eingegangen. Die grofsen protestantischen Didaktiker des Jahrhunderts hatten die Wege gezeigt, die man zu gehen hatte, um das rechte Ziel zu erreichen; edle protestantische Fürsten hatten diese Wege betreten und trotz der politischen Ungunst der Zeiten sich von ihrem Vorhaben, ihren Unterthanen die Segnungen der Kultur zu vermitteln, nicht abdrängen lassen. Auf die bedeutendsten unter diesen Männern haben wir nunmehr unsre Blicke zu lenken; es sind Ratke, Comenius, Weigel und Ernst der Fromme von Gotha.

Wolfgang Ratke oder Ratichius aus Wilster in Holstein (1571—1635) war, durch die pädagogischen Schriften der Engländer und Franzosen angeregt, auf den Gedanken gekommen, die gesamte Bildung der Deutschen auf die Pflege ihrer Muttersprache zu gründen. Er arbeitete dementsprechend einen Unterrichtsplan aus und übergab dem deutschen Reichstage 1612 eine darauf bezügliche Denkschrift. Ein Gutachten der Giefsener Professoren Helwig und Jung sprach sich günstig über den Inhalt derselben aus. Von da an wandten sich Fürsten und Städte mit gleichem Eifer der Verwirklichung seiner Pläne zu und scheuten keine Opfer für dieselben. Allein alle Versuche der praktischen Ausführung scheiterten, man weifs nicht, ob an dem Ungeschick Ratkes, oder an dem Versteckenspielen mit seiner eignen Unklarheit, oder endlich auch an der Unlauterkeit seines Wesens. Er versuchte die Einführung seiner Me-

thode in Augsburg, aber die Sache mifslang. Der Fürst Ludwig von Anhalt stellte ihm 1618 in Köthen eine sechsklassige Schule zur Verfügung und richtete ihm eine eigne Druckerei zur Herstellung seiner Lehrbücher ein, aber auch hier erlebte Ratke denselben Mifserfolg, ja der Fürst liefs ihn sogar gefangen nehmen und gab ihn erst dann frei, als er eine Erklärung schriftlich abgegeben, dafs er „mehr versprochen, als verstanden und geleistet habe“. Auch in Magdeburg mifsglückte die ihm übertragene Organisation des Schulwesens nach seiner Methode. Dennoch zweifelte er an der Bedeutung dieser Methode nicht, die er konsequent als sein Geheimnis ausgab, bedeutend genug, um es nur einem Könige gegen grofse Belohnung offenbaren zu können. Manche hohe Persönlichkeiten liefsen sich dadurch immer wieder täuschen; vielleicht am klarsten durchschaute Oxenstierna sein Wesen. Nach einer Unterredung, die er mit ihm gehabt, äufserte er, Ratke scheine ihm wohl die Gebrechen des damaligen Schulwesens erkannt zu haben, doch hinreichende Heilmittel zur Hebung derselben scheine er nicht zu kennen.

Ratkes verhülltes Unterrichtsgeheimnis wird sich schwerlich je mit Sicherheit bestimmen lassen, doch wird man annehmen dürfen, dafs die von seinen Anhängern gemachten Mitteilungen in der Schrift Methodus institutionis nova Ratichii et Ratichianorum 1626 wesentlich Richtiges enthalten. Danach hätte Ratke folgende didaktische Grundsätze vertreten. Bei allem Unterrichte mufs man der Ordnung und dem Laufe der Natur folgen. Zur Zeit darf man nur Einen Unterrichtsgegenstand behandeln. Auswendig gelernt soll nichts werden; was man lehren will, mufs man erst verstehen lehren; durch stete Wiederholung wird es sich dann von selbst einprägen. Unter Wiederholen verstand Ratke aber ein endloses Nachsagen des vom Lehrer Vorgesprochenen. Bei allem Unterrichte hat aufserdem Gleichförmigkeit zu herrschen, deswegen müssen alle Lehrbücher nach demselben Schema eingerichtet werden. Die Übersetzungen der fremdsprachlichen Schriftsteller, welche die Schüler in die Hand bekommen, müssen z. B. Seite um Seite den Ausgaben mit den Originaltexten entsprechen. Alle Unterweisung beginnt in deutscher Sprache, auch die Lektüre der Klassiker erst mit der Lektüre der Übersetzung. Alle Lehrgegenstände sind zunächst in deutscher Sprache zu behandeln. Hierin ist wohl das Entscheidende in Ratkes Vorschlägen zu suchen. Er ist der Überzeugung, dafs der Philosoph, der Rechtsgelehrte, der Medikus, d. h. jeder seine Wissenschaft in deutscher Sprache vorzutragen befähigt sein müsse und dafs diese Sprache geeignet sei zu wissenschaftlicher Darstellung. An einigen Beispielen verdeutlicht er es, wie man lateinische Ausdrücke für wissenschaftliche Vorstellungen durch gut deutsche Wörter ersetzen könne. Er ist überzeugt, dafs auf diese Weise „die deutsche Sprache und Nation merklich zu heben und zu bessern“ sei, schwebt ihm doch als letzes Ziel seiner Reformen der Gedanke vor, es lasse

sich „im ganzen Reiche Eine Sprache, Eine Regierung und Eine Religion einführen“. Dies Ziel war doch wohl zu hoch gesteckt, und Ratke war jedenfalls nicht der Mann, es zu verwirklichen. Es bleibt doch immer eine historische Thatsache, dafs die Bürger in Köthen über seinen Unterricht beim Fürsten mit der Beschwerde vorstellig wurden, die Kinder lernten ihr Lesebuch durch stetes Vorsprechen zwar auswendig, „aber wenn man sie extraordinarie examiniere, könnten sie durchaus nicht lesen“. (Vgl. Vogts Aufsätze über Ratichius in den Programmen des Fridericianums zu Kassel 1876—82.)

Abgeklärter, in sich einheitlicher und für die unterrichtliche Praxis viel brauchbarer waren die didaktischen Vorschläge des Amos Comenius. Sie lehnen sich vielfach an Ratkesche Ideen an, sie stehen zugleich in einem engen Zusammenhange mit der von Baco von Verulam (1561—1626) begründeten neuen Methode wissenschaftlicher Forschung. Baco war ein angesagter Gegner der sogen. Verbales, d. h. der gelehrten Philologen seiner Zeit, welche die Meinung vertraten, dafs alle wahre Wissenschaft allein bei den Alten und zwar endgültig abgeschlossen zu finden sei. „Wir sind die Alten, nicht jene, die in den Tagen der Jugend unsrer Welt lebten.“ Nicht im Erlernen überkommener Weisheit, sondern in eigner Forschung besteht das wissenschaftliche Leben. Es gilt, selbst beobachten, „die Augen des Geistes nie von den Dingen selbst wegwenden“, von der sinnlichen Auffassung der Kreaturen Schritt vor Schritt aufsteigen zur Erkenntnis der Gesetze, unter denen sie bestehen. Es ist der Weg der Induktion, den er als wissenschaftliche Methode der Forschung aufstellt. (Vgl. Kuno Fischer, Franz Bacon. 2. Aufl. Leipzig 1875.) Bacos Methode überträgt Comenius auf die Didaktik.

Joh. Amos Comenius (1592—1671) aus Nivnitz in Mähren kam erst in einem Alter von 16 Jahren zum Lernen der lateinischen Sprache und empfand darum besonders schwer das Widersinnige der hergebrachten Methode beim Unterrichte in ihr. In Herborn ward er durch Alstedt mit der exakten Methode der Naturforschung bekannt gemacht. Dann ward er Rektor in Prerau, später Prediger in Fulneck. Seit 1624, wo die katholische Partei in Böhmen in gewaltthätiger Weise von ihrer Macht Gebrauch machte, begann für ihn ein unstetes Leben mit oft wechselndem Aufenthalte in Böhmen, Polen, Schweden, England, Ungarn und Holland, teils um für seine Glaubensgenossen, die böhmischen Brüder, deren Bischof er 1648 geworden war, zu wirken, teils um das Schulwesen einzelner Länder nach seinen didaktischen Grundsätzen umzugestalten. Diese Grundsätze hatten ihm nämlich durch ihre Veröffentlichung eine geradezu europäische Berühmtheit verschaft, wie denn eine seiner Schriften, seine lateinische Sprachenlehre, in 12 europäische Sprachen und aufserdem ins Arabische, Persische und Mongolische übersetzt war.

Comenius hat seine didaktischen Ansichten, zum Teil im Rahmen allgemeiner pädagogischer Grundsätze, in den folgenden Schriften veröffentlicht: Didactica magna seu omnes omnia docendi artificium 1628; Janua linguarum reserata 1631; Novissima linguarum methodus 1648 und Orbis sensualium pictus 1657. In diesen Schriften entwickelt Comenicus die folgenden Gedanken.

Der Mensch lebt ein dreifaches Leben, ein vegetatives, ein animales und ein vernünftiges. Das erste erhalten wir im Mutterleibe als Vorbedingung für das zweite, in welches wir durch die Geburt treten, um uns in ihm für das dritte vorzubereiten, das im Himmel seinen Abschlufs findet. Ist somit das letzte Ziel des Menschen die ewige Seligkeit, so ist die eigentliche Erziehungsaufgabe für das irdische Leben die Erneuerung des göttlichen Ebenbildes oder die Humanität. Diese besteht in der Kenntnis aller Dinge, in der Macht über diese und sich selbst und in der lebendigen Beziehung auf Gott; zu allen dreien ist der Samen in ihn gelegt. Um das Ziel zu erreichen, bedarf es der Erziehung. Diese hat in der frühesten Jugend zu beginnen. Die Eltern sind die natürlichen Erzieher; nur ersatzweise treten andre als Pädagogen ein, welche in Schulen erziehen. Doch diesen Schulen sind alle Kinder, Knaben und Mädchen, arme und reiche zu überweisen. In ihnen ist allen alles zu lehren. Um dies Ziel zu erreichen, mufs man dem Gange der Natur folgen, d. h. es müssen erst die Sinne, dann das Gedächtnis, dann der Verstand geübt werden. Darum gilt die Regel: Stelle alles dem Sinne vor! Nur wo es unmöglich ist, die Sachen selbst anzuschauen, darf man sich mit Abbildungen helfen. Diesem Zwecke dient der Orbis pictus. Die Sprachen sollen gelernt werden, um ebenfalls die Bildung zu fördern. Darum ist Kenntnis der Muttersprache notwendig; daran schliefst sich das Lernen der Sprachen benachbarter Völker; Lateinisch, Griechisch, Hebräisch braucht nur der zu wissen, der sich mit dem Altertume beschäftigen will. Vokabeln darf man nicht ohne Beziehung zu den Sachen lernen lassen, Regeln sind aus der Sprache selbst abzuleiten. Beiden Zwecken dient die Janua. Die sittliche Bildung mufs durch frühzeitige Gewöhnung an das Gute, durch Unterricht und lebendiges Vorbild, die religiöse Bildung durch frühzeitige Einführung in das Verständnis der heiligen Schrift erreicht werden. In Anwendung der Zucht folge die Erziehung dem Vorbilde der Sonne: Stets Licht und Wärme, oft Regen und Wind, selten Donner und Blitz! — In einem Zeitraum von 6 zu 6 Jahren durchläuft der Zögling vier Unterrichtsanstalten: die Schola materna im Elternhause (Bildung der Sinne, Übung der Sprachfertigkeit, Weckung des religiösen Sinnes), die Schola vernacula im Heimatsorte (Erlernung der Muttersprache, Lesen, Schreiben, Religion, Rechnen, Weltbeschreibung einschliefslich der Künste und Gewerbe; Übung des Gedächtnisses und der Fertigkeiten), die Schola latina in jeder Stadt (Lehrpensum der bestehenden Lateinschulen) und

endlich die Academie in jeder Provinz (Fakultätsstudien, Reisen, didaktischer Lehrkursus).

Es ist ein grofsartiges, in sich geschlossenes System des Unterrichtes und der Erziehung, welches Comenius entworfen, ausgezeichnet auch dadurch, dafs es von dem warmen Geiste evangelischer Überzeugung durchwoben ist, welcher er ohnedies in seiner Schrift Unum necessarium 1668 Ausdruck gegeben. Die pädagogischen Schriften dieses Mannes sind die evangelische Antwort auf die römische Studienordnung der Jesuiten. Nach ihm ist Unterrichten nicht mehr eine Last, sondern eine Lust für Lehrer und Schüler. „Der Pädagoge wird aus einem Zuchtmeister ein Freudenmeister, die Schule aus einer Marterstätte eine Stätte des Frohsinns.“ (Vgl. Seyffarth, J. A. Comenius. Leipzig 1883.)

Was Comenius so als Ideal hinstellt, strebt der Professor der Mathematik Erhard Weigel zu Jena in origineller Weise durch die Errichtung seiner „Kunst- und Tugendschule“ zu erreichen. Die sächsischen Stände, welchen er 1681 den Plan einer solchen Schule vorlegt, gestatten ihm, erst mit wenigen Kindern seine unterrichtlichen Versuche zu machen, und bewilligen ihm dann, als der Erfolg für ihn spricht, die Mittel zu einer „vollen Probe“. — Welch lustiges, fröhliches Treiben entwickelt sich in dieser neuen Anstalt. Die Abc-Schützen standen da mit Stäben bewaffnet und stiefsen beim Unterrichte nach den Buchstaben an der Wand, die sie lernen sollten, „mit geschickter Stellung ihrer Glieder“, wie die Ritter mit der Lanze stofsen. Das erweckt ihre Lust zum Lernen. Um sie zu steigern, trägt Weigel sich mit dem Gedanken, „Konfektbuchstaben“ backen zu lassen; „durch Maul und Nase, Schlund und Magen“ möchte er den Schülern das Lernen versüfsen. Was memoriert werden mufs, wird in Reimverse gebracht und singend gelernt. Jedes Paradigma der Konjugation und Deklination hat seinen „Tonus“. Beim Aufsagen setzen sich die Schüler in die „Schwebeklafs“; es ist eine grofse Schaukel, sie wird im Zimmer hin und her geschwenkt. Die Schüler auf ihr rufen im Tempo der Schaukelbewegung laut nach, was der Vorrufer sagt. Anderes wird auch „im Gehen mit höflicher Stellung der Leibesglieder“ aufgesagt. Die Schüler lernen dabei höflich stehen und gehen, verbeugen sich vor einander im Defilieren, lernen ehrbar und verständig einherschreiten nach Art der Polentänze ohne Gaukelsprünge und Hüpfen. Als die Schule nach Jahresfrist eine öffentliche Prüfung abhielt, waren ihre Unterrichtserfolge so erstaunliche, dafs die Eltern, „sonderlich das Frauenzimmer“, sich vor Freuden der Thränen kaum enthalten konnten. (Vgl. A. Israel, E. Weigel. Zschoppau 1884.) Es war ein Erfolg, den man auf die von Comenius ausgehende didaktische Anregung zurückführen kann; diese hatte aber noch einen weitergehenden Erfolg.

Comenius hat zuerst das Ideal einer geordneten Erziehung der

gesamten Nation durch die Schule ausgesprochen und die Aufgabe und Einrichtung einer vaterländischen Bildungs- oder Volksschule gezeichnet. Seine Ideen sind in Deutschland zuerst verwirklicht. Schon 1614 hatte Helwig zur Empfehlung der Ratkeschen Methode an den Dresdner Hofprediger Hoë den Wunsch nach einer Unterweisung des ganzen Volkes geäufsert, und wenige Jahre später führte Ludwig von Anhalt den Schulzwang in seinem Lande ein. Aber erst Herzog Ernst der Fromme von Gotha (1601—1675) ward der Begründer einer wirklichen Volksschule in einem ganzen Fürstentume durch den Erlafs seines berühmten Schulgesetzes 1642: Spezial- und sonderbarer Bericht, wie . . . Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften und in den Städten . . . kurz und nützlich unterrichtet werden können und sollen; gewöhnlich Ernsts „Schulmethodus" nach spätern Ausgaben benannt. Das Gesetz schreibt die Schulpflichtigkeit aller Kinder ohne Ausnahme vom fünften Lebensjahre bis zur Erreichung einen festgesetzten Unterrichtszieles vor. Unterrichtsfächer sind Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen, wozu in den fünfziger Jahren aufserdem noch die sogenannten Realien kamen. Den Lehrern wurden Winke über die Ziele und Methode des Unterrichtes gegeben, welche den Schriften des Comenius entstammen. Namentlich wird auch hier der Grundsatz der Veranschaulichung betont: „Alles, was man zeigen kann, soll den Kindern gezeigt werden!" Ebenso wird gefordert, dafs der Geist des Evangeliums die gesamte Lehr- und Lernarbeit durchzieht. „Die Schulmeister sollen ein gottseliges Leben führen", und die Kinder sollen „zur Furcht Gottes angeführt" werden. Der Herzog stattet jedes Schulkind mit den erforderlichen Lehrmitteln aus und sorgt dafür, dafs jede Schule die notwendigen Lehrmittel, selbst Bleiwagen, Gewichte, Zirkel u. dgl. besitze. (Vgl. Böhne, die pädag. Bestrebungen Ernsts d. Fr. Gotha 1888.)

Dem Beispiele des Herzogs Ernst sind andre Fürsten gefolgt. Seit jener Zeit giebt es eine Volksschule im vollen Sinne des Wortes. Ihr Ziel deckt sich im wesentlichen mit dem, was Comenius dafür vorgeschlagen. Der Unterricht in „natürlichen Dingen und nützlichen Wissenschaften" wird nicht verabsäumt, aber die Grundlage bildet die Pflege der Muttersprache als der nationalen Quelle aller Bildung, und die Krone ist der Unterricht in der Religion, als dem Mittel zur sittlich-religiösen Charakterbildung. Zu diesem Ende beginnt eine grofsartige evangelisch-vaterländische Erziehung des Volkes. Uberall erlebt die kirchliche Katechese eine Zeit der Blüte, Die grofsen Reichsstädte gehen voran; die fürstlichen Territorien folgen nach. Jetzt entsteht eine Reihe neuer Auslegungen zu Luthers Kleinem Katechismus, welche an ältere Muster anknüpfend doch in einem verständnisvollern Tone, als jene, und zugleich unter seelsorgerisch-erziehlicher Rücksicht die evangelische Lehre vortragen. Einige derselben sind wahrhaft klassische Meisterwerke

nach Form und Inhalt; eine der besten ist diejenige von Mich. Walther in Celle 1653. Die Erziehung der evangelischen Schule rettet unser Volk aus der Unwissenheit, Zügellosigkeit und Roheit, wohinein es durch den grofsen verwildernden Krieg geraten war, und worin es unterzugehen drohte. Damals ward der Grund gelegt zu der Entwickelung einer neuen, unserm ganzen Volke zugänglichen Kultur mit evangelisch deutschem Gepräge. Das vor allem ist der pädagogische Fortschritt, welchen das 17. Jahrhundert zu verzeichnen hat.

---

§ 8. Die Pädagogik des Pietismus und ihr Einflufs auf die Volksschule.

Raumer II, S. 112 ff. K. Schmidt III, S. 424 ff. K. A. Schmid IV. 1, S. 187 ff. Hossbacn, Ph. J. Spener. Berlin 1853. Grünberg. Ph. J. Sperer. Göttingen 1893. Kramer, A. H. Francke, 2 Bde. Halle 1880 f. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens Bd. I. Gotha 1858. Eckstein, die Gestaltung der Volkschule durch den Franckeschen Pietismus. Leipzig 1867.

Wie es geschichtlich zu derjenigen Kulturströmung gekommen ist, welche wir Pietismis nennen, worin ihr Wesen und ihr Ziel zu suchen ist, kann hier nicht erörtert werden, es ist vielmehr als bekannt vorauszusetzen. Der erste hervorragende Vertreter der neuen Geistesrichtung ist Phil. Jac. Spener (1635—1705). Hervorragend ist die katechetisch-seelsorgerische Wirksamkeit, welche er in Frankfurt und später in Dresden entfaltete. Durch seine Katechesen wollte er praktisch die Frage beantworten: Wie bringen wir den Kopf in das Herz? Ihm kam es darauf an, dem getauften Christen zum vollen Bewufstsein der ihm geschenkten Gnade zu verhelfen und ihn zu befähigen, vollen Gebrauch von dem ihm zustehenden Priesterstande zu machen. Seine Einfältige Erklärung der christlichen Lehre 1677 sollte diesem Zwecke dienen und seine Tabulae catecheticae 1683 sollten dem Katecheten diese seelsorgerische Aufgabe erleichtern helfen. Im ganzen war Spener nämlich mehr Seelsorger als Erzieher.

Der eigentliche Pädagoge des Pietismus ist August Hermann Francke (1663—1727). Sein Bildungsgang wird hier als bekannt vorausgesetzt; wir gehen auch nicht auf seine Wirksamkeit als Prediger und Universitätsprofessor ein. Wir beschränken uns darauf, seine pädagogische Thätigkeit im engern Sinne des Wortes ins Auge zu fassen. Zunächst ist sein Wirken als praktischer Pädagoge und Organisator von Erziehungsanstalten zu erwähnen. Es hat dasselbe einen kleinen und unscheinbaren Anfang genommen, sofern er erst einigen armen Kindern Katechismusunterricht erteilte; dann gewann es nach und nach an Umfang und Bedeutung, bis es ihm in der Be-

gründung der mannigfachen Anstalten, welche unter dem Namen der Franckeschen Stiftungen zusammengefafst werden, einen weltgeschichtlichen Ruf verlieh. Die Anstalten, um die es sich handelt, sind 1. die aus der Armenschule entwickelte „deutsche Bürgerschule“; 2. die „lateinische Schule“; 3. das „Pädagogium“, eine Art Ritterakademie für Zöglinge aus dem Adelsstande; 4. das „Seminarium praeceptorum“, in welchem Studierende zu Lehrern ausgebildet wurden; 5. das „Waisenhaus“ mit besondern Schulen für den Unterricht der in ihm aufgenommenen Kinder. Von der Gröfse dieser Anstalten giebt die Nachricht eine annähernde Vorstellung, dafs bei Franckes Tode in ihnen allein 167 Lehrer und 8 Lehrerinnen fest angestellt waren und 225 Studierende unterrichtliche Beschäftigung im didaktischen Kursus fanden. In sämtlichen Schulen bildete die Religion mehr oder weniger den wichtigsten Lehrgegenstand. Doch ist beachtenswert, dafs neben ihr immer die Pflege der deutschen Sprache und ebenso die Unterweisung in den sogenannten Realien betont und grofses Gewicht auch auf das gelegt wurde, was man körperliche Erziehung nennt. So sehr die Lehrziele der einzelnen Schulen im übrigen von einander abwichen, in diesen Stücken herrscht eine unverkennbare Gleichheit der Anschauung.

Francke ist auch als pädagogischer Schriftsteller hervorgetreten. Er hat eine Idea studiosi theologiae sowie eine Instruktion für die Lehrer geschrieben. Hierher gehört auch sein „Öffentliches Zeugnis von Werk, Wort und Dienst Gottes“, vor allem aber sein „Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind“. Der Titel der zuletzt genannten Schrift deutet an, was Francke mit der Erziehung beabsichtigt. Vor allem sollen die Kinder „zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentume“ angeleitet werden; denn „die Ehre Gottes ist in der Auferziehung derselben der Hauptzweck“. Das Mittel dafür ist die Cultura animi. Sie kann nicht durch Erregung des Ehrgeizes, sondern nur durch Erweckung der Furcht und Liebe zu dem allgegenwärtigen Gotte erfolgen. Dazu ist ebenso das vorbildliche Beispiel des Erziehers wie der Unterricht in der christlichen Lehre erforderlich. Um zu einem „rechtschaffenen Christentume“ zu gelangen, mufs das Kind frühe lernen, seinen Eigenwillen zu brechen. Der Keim zu drei Tugenden ist ebenso früh in dasselbe zu legen, der Keim der Liebe zur Wahrheit, des Gehorsams und des Fleifses. Deshalb mufs man den Kindern Märchen und Komödien vorenthalten, weil sie Lüge enthalten; deshalb darf man sie nicht wie Junker und grofse Herren traktieren, wodurch man sie zur Herrschsucht verleiten würde; deshalb hat man für angemessene Arbeit zu sorgen, ohne sie zu überbürden. Um zur „christlichen Klugheit“ anzuleiten, wird beim Unterrichte stets Rücksicht auf das wirkliche Leben zu nehmen sein. Deswegen werden gerade die Realien, welche Vorkenntnisse

für den praktischen Beruf gewähren, berücksichtigt. Aber immer wieder bricht die Sorge um das ewige Seelenheil der Zöglinge bei ihm durch. Francke äufsert einmal: „Ein Quentlein lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen, als ein Zentner des blofsen historischen Wissens, und ein Tröpflein wahrer Liebe höher, als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse.“ Es ist zu beachten, dafs Francke diesem Gedanken entsprechend in der erziehlichen Praxis verfuhr. Das Quentlein des Glaubens und das Tröpflein der Liebe suchte er durch pietistische Andachtsübungen zu erzeugen. Die Collegia pietatis wurden von ihm auch in seine Anstalten verlegt. „Man häufte Andachtsübung auf Andachtsübung. Fromme Rührung und Erweckung nährte man auf alle Weise. Man betete, predigte, ermahnte, sang bei jeder Gelegenheit.“ Solange Francke noch selbst die Leitung der Anstalten ungeschwächt in Händen hatte, wirkte er in diesen Formen unmittelbar durch seine Persönlichkeit belebend. Später trat an die Stelle derselben die äufsere Pünktlichkeit, und alles artete in einen blofsen Mechanismus aus, der dann nicht mehr erziehend, wenigstens nicht im Sinne des Pietismus erziehend, wirkte. Gegen Ende des Jahrhunderts mufste darum Niemeyer eine wesentliche Umgestaltung des innern Gemeinschaftslebens der Franckeschen Stiftungen vornehmen, auf die hier nicht weiter eingegangen zu werden braucht.

Der Einflufs des Halleschen Pietismus auf die Anschauungen der Zeitgenossen ist bekannt. Auch die Hallesche Pädagogik übte über die Mitte des Jahrhunderts hinaus eine gewisse Herrschaft aus. Überall gründete man Waisenhäuser, um in ihnen Franckes Erziehungsgrundsätze zu befolgen. Ebenso gab diese Pädagogik Anregung zur Gründung von sogenannten Realschulen. Zwar kann die von S e m l e r um 1738 gegründete Realschule in Halle nicht eigentlich zu den Franckeschen Anstalten gerechnet werden, sie bestand vielmehr unabhängig von ihnen, aber ihr Lehrplan berührte sich in mancher Hinsicht mit dem, was auch in jenen gelehrt wurde. Die Schule ging bald wieder ein. Dagegen führten die Anregungen, welche der nachmalige Konsistorialrat H e c k e r während seiner Lehrthätigkeit an den Franckeschen Anstalten erhalten, diesen dahin, 1747 in Berlin die erste Realschule zu gründen und mit ihr ein Lehrerseminar zu verbinden. Das Ziel dieser und ähnlicher Anstalten war anfänglich wohl zu sehr auf die Zustutzung für das praktische Leben gerichtet, man hatte nur die Abrichtung, nicht den Unterricht im Auge für solche, „welche zur Aufwartung für vornehme Herren, zur Schreiberei, zur Kaufmannschaft, zur Verwaltung von Landgütern“ u. a. sich vorbereiten wollten, und versäumte die Vermittelung dessen, was man allgemeine Bildung nennt. Es mufste erst noch die Abzweigung der eigentlichen Fachschulen erfolgen, erst dann konnten sich die Realschulen zu wirklichen Bildungsschulen entwickeln.

Von noch weit nachhaltigerer Bedeutung für die Entwickelung der Pädagogik als durch die Begründung der Realschulen ist der Hallesche Pietismus durch seinen Einflufs auf die Ausbildung des preufsischen Volksschulwesens gewesen. Bis in die Gegenwart hinein kann man diesen Einflufs nachweisen. Die erste Anregung nach dieser Seite hin ist durch Friedrich Wilhelm I. gegeben. Er erliefs mehrere Verordnungen, welche sich namentlich mit dem Schulwesen der Provinz Preufsen befafsten. Die wichtigste sind die Principia regulativa 1736, durch welche vor allem die äufseren Verhältnisse der Schule geregelt wurden. Diese waren freilich noch kümmerlich genug. Zu Lehrern mufsten meist gediente Soldaten, Bediente, Handwerker, besonders Schneider, Leinweber, Schmiede, Rademacher u. a. genommen werden, „welche neben ihrem Amte sich etwas verdienen konnten, damit sie der Gemeinde nicht ganz zur Last fielen“. Aus diesem Grunde wurde dem Lehrer auch empfohlen, „in der Ernte sechs Wochen auf Tagelohn zu gehen“. Das erste Seminar zur Ausbildung von Volksschullehrern gründete Schinmeier, ein Schüler Franckes, in Stettin 1735. Von entscheidender Bedeutung war es sodann, dafs Friedrich d. Gr. 1763 das vom Konsistorialrat Hecker ausgearbeitete Generallandschulreglement, „das eigentliche Grundgesetz der preufsischen Volksschule“, veröffentlichte. Es ward erlassen, „um der so höchst schädlichen und dem Christentume unanständigen Unwissenheit vorzubeugen und abzuhelfen und auf die folgende Zeit in den Schulen geschicktere und bessere Unterthanen bilden und erziehen zu können“. Der Geist, welcher aus diesem Gesetze spricht, ist derjenige des Halleschen Pietismus, jedoch ohne die dort beobachtenden Auswüchse. Das Gesetz regelt die Schulpflicht und den Unterrichtsstoff ähnlich wie der Schulmethodus des Herzogs Ernst. Es betont besonders die religiös-sittliche Erziehung der Kinder und nennt als Mittel dazu neben einem zweckmäfsigen Religionsunterrichte das gottselige Vorbild des Lehrers, geordnete Andachtsübung der Kinder, gewissenhafte Aufsicht und milde Zucht. Das Generallandschulreglement hat der preufsischen Volksschule ihren entschieden christlichen Charakter aufgeprägt. Da es in andern Ländern, selbst in dem katholischen Osterreich, mehrfach zum Muster genommen, reicht sein geschichtlicher Einflufs weit über die Grenzen Preufsens hinaus.

§ 9. Moscherosch, Fénelon und Locke, die Theoretiker der Privaterziehung im 17. Jahrhundert.

Raumer II, S. 92 ff. K. Schmidt III, S. 326 ff.; 413 ff.; 287 ff. K. A. Schmid IV, 1 S. 132 ff.; 404 ff.; 343 ff. Dittmar, Christliches Vermächtnis etc. von Moscherosch. Frankf. a. M. 1833. de Bausset, Histoire de Fénélon. 3 Bde. Paris 1808, deutsch von Wunderlich. Hamburg 1873. Mahrenholtz, Fénélon, Leipzig 1896. Schaerer, John Locke. Leigzig 1860. Gavanescul, Darstellung der pädag. Ansichten J. Lockes. Berlin 1887.

Die grofsen Didaktiker des 17. Jahrhunderts haben ihr Augenmerk vorwiegend auf eine Vervollkommnung des Unterrichts und der Erziehung in den öffentlichen Schulen gerichtet; aus der Anregung, die Comenius gegeben, entsprang die Vorstellung einer geregelten Erziehung der gesamten Jugend in planmäfsig eingerichteten Schulen, unter denen die niederen Volksschulen damals zuerst durch genaue Bestimmung ihrer Aufgaben einen fest ausgeprägten Typus erhielten. Während sich diese Entwickelung nach und nach vollzog, beschäftigte sich ein Kreis pädagogischer Schriftsteller mit theoretischen Erwägungen über die zweckmäfsigste Art der Privaterziehung, zu denen sie sich durch die allgemeinen Zeitverhältnisse oder durch die besondern Aufgaben in ihrem Berufe als Erzieher von Zöglingen aus den höchsten Kreisen der Aristokratie veranlafst sahen. Zu ihnen gehören vor allen die drei in der Überschrift dieses Paragraphen genannten Männer, die zugleich als typische Repräsentanten der deutschen, französischen und englischen Theorie der Privaterziehung in der Geschichte der Pädagogik erwähnt zu werden verdienen.

Hans Michael Moscherosch (1601–1660), als patriotischer Schriftsteller durch seinen berühmten Sittenspiegel bekannt, den er 1643 unter dem Namen „Philander von Sittewalds wunderliche und wahrhaftige Geschichte“ herausgab, ist glühender Patriot. In einer der eben erwähnten Satiren versammelt er die Helden deutscher Vergangenheit, um einem „neusüchtigen Deutschling“ in erbitterter Strafrede seine Verwelschung und Verweichlichung vorzuwerfen. Er ist auch aus voller Überzeugung orthodoxer Lutheraner und rät darum seinen Kindern, sich nach seinem Tode in einer der deutschen Reichsstädte niederzulassen, weil „in ihnen Gottes Wort noch viel mehr geliebt würde, als auf dem Lande“. Was ihn besonders beachtenswert macht, ist dies: Er hat eine Pädagogik in deutscher Sprache geschrieben, die einzige dieser Art, die wir aus jener Zeit besitzen. Sie trägt den Titel: „Insomnis cura parentum: Christliches Vermächtnis oder schuldige Versorgung eines treuen Vaters bei jetzigen hochbetrübtesten, gefährlichsten Zeiten den Seinen . . . hinterlassen“, ist 1641 geschrieben und 1643 zuerst veröffentlicht. Moscherosch verkennt in dieser Schrift nicht den Wert und die Bedeutung der Schulen für die Erziehung, aber den Schwerpunkt

der letztern verlegt er in die erziehliche Einwirkung des Hauses. In der Form eines pädagogischen Testaments entwickelt er hier vor seinen Kindern seine erziehlichen Grundsätze. Fest gegründet in der Ethik der Bibel, warnt er die Seinen vor der Welt Arglist und Kurzweil, vor gottlosen Gedanken und Thaten, wie man vor Mördern und Strafsenräubern warnt. Er mahnt sie, immer das Ende zu bedenken und zu erwägen, ob, was sie beginnen, zur Ehre Gottes, zum Nutzen des Nächsten und zum Besten der eignen Seele gereiche. Seinen Söhnen widerrät er nicht das gelehrte Studium; denn „ein gelehrter Mann ist so gut als sehn Mann, wenn er fertig ist und ein gut Gewissen hat“. Aber „fertig“ mufs er allerdings sein, darum mufs alles Studium die Richtung auf das Praktische nehmen. Aus diesem Grunde empfiehlt er vor anderm das Studium der Geschichte, denn diese „kann mit Recht praktische Philosophie genannt werden“. Philologen und Poeten gelten ihm viel, wenn sie fromm sind; zu beklagen ist es freilich, dafs sich nicht ohne ihre Schuld „alle Kunst und Wissenschaft in ein nichtiges Geschwätz verirrt hat“, als hörte man „Schwalbengeschwirr“; vor den Spitzfindigkeiten „der Buchstabenklauber“ hat man sich zu hüten. „Handeln, nicht worteln!“ sei die Losung. Wer keine Anlage zum Studieren hat, wähle ein bürgerliches Geschäft; vor anderm empfiehlt Moscherosch den Ackerbau, dessen hohen Bildungswert er selber an sich erprobt hat. Die gründliche Beschäftigung mit jedem Bildungsgegenstande ist geeignet, zum Ziele alles Lernens zu führen. Dies Ziel ist für ihn die Tugend. „Werke her, Thaten her, Tugend her!“ ruft er aus. „Was hilft's, unzählige Dinge zu wissen und sie hernennen zu können, wenn man läfst, was man thun soll, und thut, was man lassen soll“. — Für seine Töchter wünscht Moscherosch neben der Kenntnis des Lesens, Schreibens und Rechnens, Übung in Musik und bezeichnet die Tugenden der Züchtigkeit, Demut, Ordnung und Reinlichkeit als das beste Vermächtnis, das ihnen durch die Erziehung überwiesen werden kann. Auch bei der Erziehung der weiblichen Jugend ist die Richtung auf das Praktische zu nehmen. In die Hand der Jungfrau gehören Gebetbuch und Spindel; vor allem hat sie den Haushalt zu lernen; „denn ein Weib, das nicht haushalten kann, ist des Mannes Verderben und Untergang“. — Für den Fall, dafs seine Söhne und Töchter selbst Väter und Mütter werden, sollen sie bedenken, dafs ihre Kinder Ebenbilder Gottes sind, dem entsprechend sollen sie allen Fleifs auf ihre religiöse Erziehung legen. Eine Kinderbibel mit bildlichen Darstellungen, die ihnen von Bild zu Bild erklärt werden, ist für sie das beste Kinderbuch. Im übrigen gewöhne man seine Kinder an kurze, verständige Antworten, lasse sie nie müssig gehen, hüte sie aber vor bösem Umgange. Sich selbst hüte man vor der Affenliebe zu seinen Kindern. „Manche Eltern, so sie einen guten Bissen in der Schüssel haben, den geben sie ihren Kindern und gewöhnen sie dadurch zur Schleckerei und Nasch-

werk. Je räuhlicher man die Kinder aufzieht, desto sicherer thut man.“ — Moscherosch zeigt sich in seiner Pädagogik auch als ein entschiedener Gegner fremdländischer Bildung. Sein Ideal ist, die Jugend zum Dienste Gottes und des Vaterlandes im Geiste einer evangelischen und nationalen Bildung und Gesinnung zu erziehen. — Seine Vorschläge sind nicht frei von den Spuren der herben Zeit, der sie ihren Ursprung verdanken; aber sie tragen auch den Stempel der biedern Geradheit, nüchternen Einfachheit und schlichten Frömmigkeit an sich, welche damals als die wirklich vorhandenen Charakterzüge des protestantischen Bürgertums in Deutschland angetroffen wurden. Die Ausführungen des Moscherosch spiegeln darum den Typus der Familienerziehung in diesen Kreisen besser wieder, als dies in irgend einer andern gleichzeitigen Schrift geschieht. Diese Erziehung hat aber unserm Volke über ein Jahrhundert hindurch das Geschlecht eines ehrsamen, gewissenhaften und pflichttreuen evangelischen Bürgerstandes geschaffen und erhalten.

In einen wesentlich andern Gedankenkreis führt uns Fénelons Pädagogik. Bei aller weitherzigen Milde, die er in seinen theologischen Ansichten und seinem kirchlichen Handeln vertritt, ist Fénelon (1651—1715) doch Katholik. Als solcher hat er sich an dem Unterrichte der jungen Mädchen aus vornehmen protestantischen Familien beteiligt, welcher dazu bestimmt war, sie zum Übertritt in die „alleinseligmachende“ Kirche vorzubereiten. Aus dieser seiner Thätigkeit entstand das bereits früher erwähnte Buch: Sur l’éducation des filles. Bei Fénelon treffen wir eine tiefere Bildung des Gemütes an, als bei den meisten seiner Volksgenossen in jener Zeit, aber gleichwohl steht auch er unter dem Einflusse der Bildungsideale, wie sie damals im Kreise der obern Zehntausend des französischen Volkes angetroffen werden. Fénelon ist der feingebildete Franzose seiner Zeit, der sich wie kaum ein andrer auch im Kreise des französischen Hoflebens ungezwungen zu bewegen weifs. Diesem Umstande ist es mit zuzuschreiben, dafs er in der Zeit von 1689—97 zum Erzieher der Söhne des Dauphin berufen wurde. Mit grofsem Ernst, gewissenhafter Treue, anzuerkennender Sorgfalt und mit dem günstigsten Erfolge wirkte er in diesem Berufe. Seine Verehrer glaubten in ihm das Ideal eines Prinzenerziehers erblicken zu dürfen. Sein ältester Zögling hatte eben das siebente Jahr vollendet, als er ihm zur Erziehung übergeben wurde. Es war ein geistig angeregter Knabe, der nicht unempfänglich für die Regungen zum Guten war, aber diese Empfänglichkeit durch launenhaftes Wesen und durch eine oft hervortretende Neigung zu Jähzorn und Trotz beeinträchtigte und dadurch seine Entwickelung zu einer charaktervollen Persönlichkeit erschwerte. Fénelon wufste das Herz des Prinzen zu gewinnen und gewann ihn dadurch dauernd für das Gute. Indem er durch den Unterricht ein vielseitiges Interesse bei ihm weckte,

brachte er die Beweglichkeit seines Geistes zu einer Vertiefung in die Dinge und regte ihn selbst zum willensstarken Entschliefsen für das Gute an. Der Knabe entwickelte sich unter Fénélons Hand zu einem charakterfesten Jüngling, der wufste, was er wollte, und der aus seiner religiösen Überzeugung die Motive für seine Entschliessungen und sein Thun nahm. Trotz dieser glänzenden Erfolge ward Fénélon wegen seiner gemäfsigten kirchlichen Ansichten von der zelotischen Partei als ungeeignet für seinen Beruf verdächtigt, und man entfernte ihn von seinem Zögling, indem man ihn zum Erzbischof von Cambray beförderte. Indirekt setzte Fénélon gleichwohl seinen Einflufs auf den Prinzen fort, indem er für ihn seinen Télémaque (1699) schrieb, einen „Fürstenspiegel", aus welchem der künftige Beherrscher Frankreichs die Tugenden eines Regenten kennen lernen sollte, wie ihn dies Land nötig hatte. In Fénélons Telemach wird dem Prinzen „das Königtum von allen Seiten dargestellt, in glorreicher Entfaltung und in schimpflicher Entartung, in gesicherter Haltung und bedenklichen Krisen, im Glanze grofser Erfolge und im Jammer schlimmer Enttäuschungen". Der Verfasser verschweigt nicht die besondern sittlichen Gefahren, denen die Fürsten in ihrem Stande ausgesetzt sind; er zeigt aber auch die für alle Menschen, und darum auch für die Fürsten vorgezeichneten Wege der Besonnenheit und Pflichtmäfsigkeit im Handeln, durch welche diese Gefahren überwunden werden können und müssen, und zeichnet mit deutlichen Strichen die allgemeinen und besondern Eigenschaften, welche der Fürst haben mufs, der auf die sittliche und geschichtliche Entwickelung seines Volkes einen fördernden Einflufs zum Besten ausüben will. So bildet Fénélons Telemach eine beachtenswerte Erscheinung in der Reihe litterarischer Versuche, die Grundsätze der Erziehung für die höchsten Stände in die Form unterhaltender Belehrung zur Entwickelung selbständiger Charaktere zu kleiden. Die pädagogischen Vorschläge, die in ihm gemacht werden, sind weniger direkt als indirekt ausgesprochen. — Wesentlich anders liegt es in Fénélons Schrift: „Über die Erziehung der Töchter." Hier werden in schlichter Form beherzigenswerte Winke über die Erziehung der Mädchen höherer Stände gegeben. Es geschieht selbstverständlich vom Standpunkte der französischen Nationalität und der katholischen Religion; aber berücksichtigt man die Zeit, in der das Buch geschrieben, so haben wir allen Grund, den gesunden Sinn, der sich in den hier vorgetragenen Gedanken ausspricht, anzuerkennen. Mit Entschiedenheit spricht Fénélon sich gegen die Vernachlässigung der Töchter in der Erziehung aus; sie verursacht mehr Schaden, als selbst positive Fehler bei der Erziehung der Knaben. Die Frauen sind nämlich berufen, die Trägerinnen der religiösen und sittlichen Ideen zu sein und in der menschlichen Gesellschaft den Sinn für die Richtung auf das Höhere zu pflegen. Wird die Erziehung der künftigen Frauen verabsäumt, so ist Gefahr

vorhanden, dafs die Gesellschaft um die Pflege dieser höchsten Güter gekürzt wird. Die Erziehung der Mädchen mufs um der Bestimmung des Weibes willen in ihren Gründen eine religiöse Bildung des Herzens sein; die intellektuelle Bildung soll nicht ausgeschlossen werden, aber wichtiger ist, dafs die Jungfrau in dem heimisch wird, was ihre künftige Berufsaufgabe ist. Der Erzieher hat sich daran zu erinnern, dafs sie als Mutter demnächst die Erziehung ihrer Kinder leiten, als Hausfrau die Aufsicht über den Wandel, die Sitten, die Arbeiten des Gesindes führen und den Betrieb des innern Haushaltes dirigieren soll. Für diesen Beruf ist das Mädchen vorzubilden. Darum soll man die Töchter früh an die Beschäftigung mit häuslichen Aufgaben gewöhnen und ihnen bestimmte Arbeiten übertragen, für deren Ausführung sie verantwortlich zu machen sind. Von den Wissenschaften hat namentlich die Geschichte für das weibliche Geschlecht einen bildenden Wert. Von den Künsten übe es Musik und Malerei, die letztere namentlich auch als Vorstudium für eine geschmackvolle Ausführung weiblicher Handarbeiten, mit denen die Frau ihre Mufsestunden zweckmäfsig ausfüllt. — Dies sind im wesentlichen die Vorschläge Fénélons über die Erziehung der Töchter aus den vornehmen Ständen. Sie haben bei seinem eignen Volke nur vorübergehend Beachtung gefunden. Desto gröfsern und dauerndern Anklang gewannen sie in den Kreisen der gebildeten Familien Deutschlands. Bis in die Mitte unsers Jahrhunderts, ja zum Teil noch bis in die Gegenwart hinein sieht man dort in den Grundsätzen dieses gemütreichen Franzosen das Ideal der Töchtererziehung ausgesprochen und richtet im ganzen noch immer danach auch bei uns die Erziehung der weiblichen Jugend ein, ohne zu bedenken, dafs die Richtung auf das Ästhetische heute nicht mehr ausreicht, um das Mädchen für den Kampf um das Dasein, wie ihn die Gegenwart führt, zu wappnen. —

Wir wenden uns zu John Locke (1632—1704), der als Erzieher des ältesten Sohnes von Lord Ashley und spätern Grafen Shaftesbury sich veranlafst sah, über pädagogische Fragen selbstständige Untersuchungen anzustellen. Das Ergebnis derselben veröffentlichte er in den beiden Schriften: Essay on human understanding 1690 und Some thoughts concerning Education 1693. Durch die erstere ist Locke der Begründer der für die Pädagogik so ungemein wichtigen empirischen Psychologie geworden; durch die andre hat er bis zum Auftreten Rousseaus einen vielfach bestimmenden Einflufs auf die Erziehungspraxis in den höhern Gesellscheftskreisen Englands und zum Teil auch Deutschlands ausgeübt, weshalb dies Buch eine etwas genauere Berücksichtigung in der Geschichte der Pädagogik verdient. Zur richtigen Würdigung seines Inhaltes mag folgendes dienen. Lockes Zögling war körperlich sehr schwächlich, als er ihm zur Erziehung anvertraut wurde, und der Vater des Zöglings hatte Locke darum zum Erzieher gewählt, weil er sich zum

Arzte durch das Studium der Medizin vorgebildet hatte. Die Rücksicht, welche Locke auf die schwächliche Gesundheit des Zöglings zu nehmen hatte, erklärt die starke Betonung der Gesundheitspflege in seinem Buche. Durch die Erfahrungen, welche Locke während seiner Schülerzeit in Oxford über den äufserlichen Mechanismus beim Unterricht und in der Zucht gemacht, wird seine oft ausgesprochene Abneigung gegen die öffentliche Schulerziehung motiviert. Durch die besondere Aufgabe, die ihm geworden war, den Sohn eines Staatsmannes, welcher der höchsten Aristokratie angehörte, zu erziehen, wird es verständlich, dafs der Verfasser mehr die praktische Seite der Erziehung, als die Bildung des Zöglings zur Gelehrsamkeit hervorhebt, dafs er die sittlichen Grundsätze des hohen Adels, besonders aber den Begriff der Ehre, stark betont und dafs ihm als Ideal der Erziehung der englische Gentleman vorschwebt. Er berücksichtigt zudem im Anschlufs an die eigne Erfahrung nur die häusliche Erziehung durch den Hofmeister. — Die Schrift ist aus gelegentlichen Aufzeichnungen entstanden. Eine eigentlich wissenschaftliche Anordnung ist nicht befolgt. Doch lassen sich drei Gruppen von Gedanken unterscheiden. Die erste umfafst die §§ 1—30 und handelt von der Erziehung zur leiblichen Gesundheit, die zweite §§ 31—133 von den Erziehungsmitteln, die dritte §§ 134—217 von den Erziehungsresultaten und von dem Unterrichte.

Folgendes ist der wesentliche Gedankeninhalt dieser Schrift. Mens sana in corpore sano, das sei die zwar kurze, aber vollständige Beschreibung eines glücklichen Zustandes in der Welt. Die Erziehung kann zur Erreichung dieses Zustandes viel beitragen. Neun Zehntel der Menschen werden durch sie in ihrer Zukunft bestimmt. Obwohl die Seele der Hauptgegenstand der Erziehung ist, darf doch der Körper nicht vernachlässigt werden. Was zu thun ist, läfst sich in die allgemeine Regel zusammenfassen, dafs Leute aus den höhern Ständen mit ihren Kindern ebenso verfahren sollten, wie unsre ehrsamen Pächter und wohlhabenden Landleute mit den ihren. Die Kinder dürfen nicht zu warm gekleidet sein, auch nicht im Winter. Tag und Nacht müssen sie in die Luft, um sie der Witterung auszusetzen. Täglich sollen sie die Füfse in kaltem Wasser waschen, um sie gegen Nässe abzuhärten. Kalte Bäder sind stärkend; um sie mit Nutzen nehmen zu können, lernt der Knabe schwimmen. Enge Kleider taugen nichts, am wenigsten die Schnürbrüste der Mädchen. Für kleinere Kinder dient Milch, nicht Fleisch, zur Nahrung. Stark gewürzte oder gesalzene Speisen sind schädlich. Nur drei regelmäfsige Mahlzeiten finden für die gröfsern Kinder statt, zwischen denselben erhalten diese nur trocknes Brot. Fleisch wird nur einmal am Tage verabreicht. Es geschieht dies besser zu wechselnder Stunde, damit sich der Magen nicht daran gewöhnt, es nur zu einer bestimmten Stunde zu nehmen. Zum Getränke

diene Halbbier, kein Wein oder gar Likör; nie trinke man, wenn man erhitzt ist. Melonen, Pfirsiche, die meisten Arten von Trauben sollen den Kindern versagt sein, nicht aber Erdbeeren, Johannis- und Stachelbeeren, Äpfel und Birnen. Früh aufstehen und früh zu Bette gehen sei Regel; 8 Stunden Schlaf genügen. Das Lager sei hart, Matratzen, nicht Federbetten. Man gebe den Kindern wenig Arznei, besonders keine Präservativmittel; auch schicke man nicht um jede Kleinigkeit zum Arzt. — Wichtiger als die Vorschläge über die physische Erziehung, die Locke giebt, sind die Grundsätze, welche er über die moralische Bildung des Zöglings entwickelt. Er spricht sich sehr scharf gegen die gewöhnliche, sehr kurze, aber allzu bequeme Züchtigungsmethode aus, welche, um den Willen des Zöglings dem des Erziehers unterzuordnen, kein andres Mittel kennt, als die Rute, freilich das unschicklichste Mittel der Erziehung, welches gebraucht werden kann. Mit seiner Anwendung bringt man es nicht zu sittlicher Erziehung. Selbstbeherrschung ist die gröfste Aufgabe des sittlichen Charakters; zum Gegenteil derselben leitet man an. Denn noch ehe die Kinder gehen können, werden in sie die Keime der Gewaltthätigkeit und der Rachgier gelegt, indem man sie auffordert, andre zu schlagen. Selbstverleugnung und Selbstüberwindung müssen so früh wie möglich geübt werden. Den Launen der Kinder darf man nie dienen, ihre Fehler nie übersehen; denn Kinderfehler erwachsen zu Mannesfehlern. Der Erzieher hüte sich, kleine Fehler am Zöglinge gering zu achten, oder ihn gar selbst zu üblen Angewöhnungen, zu Leckerei, Putzsucht und lügenhaften Ausreden zu verleiten. Durch frühe Gewöhnung an Gehorsam und Anerkennung der Autorität andrer kann man ihn allmählich zur wahren Freiheit führen. In dem Mafse, als er heranwächst, mufs das Befehlen nach und nach aufhören, dagegen vertrauliches, freundliches Raten und Besprechen mit ihm beginnen. Gegen die Habsucht des Kindes mufs angekämpft werden; man gewöhne es, fremdes Eigentum zu achten und mache es bereitwillig, andern von dem seinen mitzuteilen. Von Furcht ist es zu entwöhnen, dagegen zum rechten Mut zu erziehen. Neigung der Kinder zur Grausamkeit, besonders zur Tierquälerei ist zu bekämpfen; aber das Gegenteil geschieht; man lehrt sie die Eroberer, die grofsen Schlächter der Menschheit, bewundern. Das Lügen mufs den Kindern als etwas Verächtliches dargestellt werden; man mufs dies auch in seinem Verhalten gegen den Zögling zeigen. Sollte dies nicht ausreichen, um ihn von der Lüge abzubringen, so mufs man freilich endlich zu Schlägen greifen. — Die Wifsbegierde ist im Zöglinge zu nähren. Das fragende Kind ist nicht unfreundlich zurückzuweisen, auch nicht mit unrichtigen Antworten zu foppen. Kinder, die fleifsig zum Spielen, aber träge zum Arbeiten sind, lasse man bis zum Überdrufs spielen. Spielsachen sind nicht zu kaufen. Allzugrofse Mannigfaltigkeit in denselben bringt

begehrliche Unruhe in die Kinder hinein. Diese sollen sich womöglich ihr Spielzeug selbst machen oder doch zu machen suchen.

Das sittlich erzogene Kind soll auch sittig in der Welt auftreten. Einfältige Verschämtheit und unverschämte Nachlässigkeit müssen fern bleiben. Gute Manieren werden übrigens mehr durch Umgang, als durch Vorschriften gelernt. Darum mögen Eltern ihre Kinder nicht den Bedienten anvertrauen, sondern lieber um sich behalten. Alles affektierte Wesen ist von dem Zöglinge fern zu halten. Besser ist eine schlichte, rohe, sich selbst überlassene Natur, als eine solche, die zur Affektion dressiert ist.

Eins der wichtigsten Mittel ist Lob und Tadel. Von allen Motiven, welche geeignet sind, eine vernünftige Seele zu rühren, ist keins mächtiger als Ehre und Schande. Den Kindern Liebe zur Reputation einzuflöfsen, ist das grofse Geheimnis der Erziehung. Das Lob soll in Gegenwart andrer ausgesprochen, der Tadel dagegen geheim gehalten werden. Bestrafung mufs ohne Leidenschaft erfolgen. Man schimpfe die Kinder nicht. Schläge werden nur bei Widersetzlichkeit und Hartnäckigkeit angewandt, um ihren Willen zu brechen, oder bei wiederholter Lüge, um sie das Schmachvolle derselben empfinden zu lassen. Wo Schläge erfolgen, ist es besser, sie durch einen verständigen Bedienten erteilen zu lassen, als sie selbst auszuteilen, damit der Schmerz von der Hand eines andern als der des Erziehers verursacht wird, und die Abneigung des Kindes sich nicht diesem, sondern jenem zuwendet.

Einen wichtigen Faktor in der Erziehung bildet die Religion. Zu ihr legt man den Grund, wenn man dem Gemüte des Knaben bei Zeiten einen wahren Begriff von Gott eindrückt, ihn als das höchste Wesen, den Urheber und Schöpfer aller Dinge darstellt, von dem wir alles Gute haben, der alles sieht und hört. So prägt sich dem Kinde Liebe und Furcht Gottes ein. Weiter darf man nicht gehen, weil man sonst den Keim zu Aberglauben oder zu Atheismus in das Gemüt des Zöglings legt. Praktische Übung im Erfüllen der religiösen Pflichten durch gemeinsames Gebet am Morgen und Abend ist mehr wert als theoretische Unterweisungen über Gottes unerforschliches Wesen. Im übrigen mufs man bei allem, was man mit dem Kinde thut, die Gründe angeben, d. h. man mufs mit ihnen räsonnieren. Doch sind nicht alle Kinder überein, darum ist jedes nach seiner eignen Individualität zu behandeln. — Zuletzt spricht Locke noch von den Kenntnissen, die der Unterricht vermitteln soll. Sie sind das unwichtigste Stück bei der Erziehung. Das Wissen soll nur die Stelle eines Mittels zu höhern Zwecken haben; es mufs dadurch angeeignet werden, dafs man dem Kinde Neigung, Interesse zu demjenigen einflöfse, was es lernen soll. Sobald der Knabe sprechen kann, mufs er lesen lernen, doch lerne er es im Spiele mit einem Würfel, der 25 Flächen hat, auf welche man einen Buchstaben nach dem andern schreibt, bis sie alle gekannt werden.

Dann schreitet man zum eigentlichen Lesen. Äsops Fabeln mit Bildern ausgestattet eignen sich trefflich zum ersten Lesebuche, nicht aber die Bibel, aus der nur Auszüge beim Jugendunterrichte gebraucht werden können. Der Glaube, das Vaterunser und die Gebote, die der Zögling lernen mufs, sind ihm durch Vorsagen bekannt zu geben. Im übrigen gilt aber die Regel: Nicht durch Worte, sondern durch Dinge und Abbildungen derselben sind die Vorstellungen in der Seele des Schülers wachzurufen.

Fremde Sprachen soll der Knabe erst dann zu lernen beginnen, wenn er die eigne Muttersprache bereits gebrauchen kann. Zuerst lernt er Französisch, weil er diese Sprache sprechend erlernen kann. So sollte jede fremde Sprache, auch das Latein, gelernt werden. Mit Grammatik verschone man das Kind, belehre es dagegen in der Konversation über Geographie, Astronomie, Anatomie, Geschichte und andere Realien. Vermag der Lehrer die fremde Sprache nicht zu sprechen, so fertige er eine englische Interlinearversion von Lesestücken aus dieser Sprache, z. B. von Äsopischen Fabeln an und lasse den Knaben das Original so lange lesen, bis er es versteht. Der Schüler schreibe dann die Fabeln ab und lerne dabei Deklinieren und Konjugieren. Die genauere Kenntnis der Grammatik ist für die Gelehrten. Mit schriftlichen Ausarbeitungen, Reden und Versen bleibe der Zögling verschont. Man hat noch selten gesehen, dafs jemand Gold- und Silberminen auf dem Parnafs entdeckt hat. Aus den Schriftstellern sind nur einzelne Sentenzen, nicht aber gröfsere Abschnitte, zu memorieren. Ob das Gedächtnis durch Auswendiglernen geübt wird, ist nämlich sehr fraglich. Griechisch zu lernen, ist für den Gelehrten von Beruf zweckmäfsig, ja notwendig; für andere ist dieser Luxus entbehrlich. Dagegen sind die folgenden Wissenschaften zu lernen, welche für das praktische Leben von Nutzen sind: Das Rechnen (es ist von den abstrakten Wissenschaften die leichteste, die der Kindergeist aufnehmen kann), kaufmännisches Rechnen und Buchführung, Geographie und Astronomie mit Hilfe von Globus und Karten, Geometrie nach den sechs ersten Büchern von Euklids Elementen, Geschichte aus den lateinischen Klassikern. Später lese der Jüngling Ciceros Officien, Pufendorfs de officio hominis et civis, Grotius' de jure belli et pacis, und Pufendorfs de jure naturali et gentium. So gewinnt der Zögling einen Mafsstab für das Studium der vaterländischen Geschichte und Gesetzgebung. Von dem Studium der Logik und Rhetorik verspricht sich Locke nicht viel Erfolg. Man lehre nur die Muttersprache richtig gebrauchen und man erreicht so alles, was in logischer und rhetorischer Hinsicht zu wissen erforderlich ist. Beim Studium der Naturwissenschaften hat man die Geisteslehre aus der heiligen Schrift zu entnehmen; für die naturphilosophische Betrachtung bieten Newtons Principia brauchbare Anregung. Durch den zweckmäfsigen Gang des Unterrichtes:

Erst die Lehre von den Geistern, dann diejenige von den Körpern! verhütet man, dafs der überwältigende Eindruck der Sinnenwelt den Glauben an die übersinnliche Welt vernichtet. — Von den Fertigkeiten wird besonders das Zeichnen empfohlen, wogegen Locke den Bildungswert der Musik nur gering anschlägt. Unentbehrlich gilt ihm der Unterricht und die Übung im Reiten, Fechten und Tanzen; zur Erholung mag der Zögling ein Handwerk, die Kunst des Kupferstechens oder dgl. betreiben. Besonders bildend ist für ihn das Reisen; im fremden Lande lernt man am besten und leichtesten Sprache, Sitte und Leistung des fremden Volkes kennen. Höher als der Erwerb solcher Künste und Kenntnisse ist jedoch der Erwerb der Tugend anzuschlagen; ihr Besitz ist für den Gentleman notwendig und unentbehrlich, denn sie erst garantiert ihm eine geachtete Stellung in der Gesellschaft und die Achtung vor sich selbst.

Überblickt man diese Gedanken der Lockeschen Schrift, so erkennt man sofort, dafs die Tendenz derselben dem Wesen und den Anschauungen des englischen Volkes konform ist. Die Grundsätze einer gesunden und dabei nüchternen, verstandesmäfsig objektiven Moral werden zu Direktiven für Ziel und Methode der Erziehung gemacht, um den Zögling zu einem selbständigen Charakter zu bilden, der mit der Vornehmheit der Gesinnung das Selbstbewufstsein der Pflicht verbindet, welche die Lebensstellung und der Beruf eines Gentleman in dem Lande der Selbstverwaltung involviert. Es ist nur zu natürlich, dafs Lockes pädagogische Ansichten bis in die Gegenwart bei der englichen Nation in hohem Ansehen stehen und dafs sie auch bei uns, namentlich im Norden unseres Vaterlandes, in den Kreisen der Aristokratie bei der Erziehung der männlichen Jugend vielfach angewandt sind. Es ist das freilich mehr in der Stille geschehen. Ostensibler ist zunächst der Einflufs gewesen, der in unserm Volke von der Theorie der Erziehung ausgegangen, welche ein französischer Naturalist seinen staunenden Zeitgenossen vorgetragen hat.

---

§ 10. Der pädagogische Naturalismus Rousseaus und die aufgeklärte Pädagogik der Philanthropen.

Raumer II. S. 153 ff. K. Schmidt III. 521 ff. u. 584 ff. K. A. Schmid IV, 1, S. 563 ff. IV, 2, S. 1 ff. Brockerhoff, J. J. Rousseau. 3 Bde. Leipzig 1874 ff. Max Müller, Basedow (Allgem. deutsche Biographie). Leyser, J. H. Campe. 2 Bde. Braunschweig 1877. Ausfeld, Ch. G. Salzmann. 3. Aufl. Stuttgart 1845. Riemann, Beschreibung der von Rochowschen Lehrart in Volksschulen. 4. Aufl. Berlin 1809. Pohlisch, Über die pädag. Verdienste des Domherrn v. Rochow. Zwickau 1894. Krünitz, die Landschulen sowohl wie Lehr- als auch Industrieschulen. Berlin 1794.

Schon Herbert hat darauf hingewiesen, dafs man bei der Beur-

teilung Rousseaus einen grofsen Fehler begehe, „wenn man nicht wenigstens etwas von dem schwarzen Hintergrunde der Sitten und Meinungen erwähne, auf dem er hervorglänze.“ In der That wird man sich erinnern müssen, dafs das Zeitalter Ludwigs XV. es ist, welches den düstern Hintergrund bildet, auf dem die geschichtliche Persönlichkeit Rousseaus sich abhebt, jenes Zeitalter eines äufsern Glanzes bei innerlicher Leere, einer ostensibeln Kirchlichkeit bei dem wüstensten Kultus der Sinnlichkeit, einer blendenden Geistreichigkeit bei der wissenschaftlich oberflächlichsten Behandlung aller Dinge. Nur als Kind seiner Zeit wird man Rousseau recht verstehen können; wer das nicht beachtet, kommt nur zu leicht zu einem schiefen Urteile über ihn, wie ihn denn die einen für den „aus dem Abgrunde erstiegenen Geist“ erklärt haben, der gekommen sei, die Menschheit mit teuflischen Sophismen zu verführen, während die andern ihn zum „Engel des Lichtes“ erhoben, dessen Aussprüche man wie göttliche Orakel aufzunehmen habe. Wer Rousseau recht beurteilen will, hat aber auch die besondern Mifsgeschicke in Betracht zu ziehen, unter denen dies Menschenkind zum Manne erwachsen. Wenn irgend eine geschichtliche Persönlichkeit als das Resultat ihrer Erziehung anzusehen ist, so ist dies bei ihm der Fall. Die grofsen Erziehungsfehler, welche bei Rousseau gemacht sind, erklären es, dafs er eine „zwiegespaltene Seele“ geworden, in welcher der „ideale Sinn im steten Kampfe lag mit dem sinnlichen Temperamente“. Ein Mann wie Rousseau will aber nicht blofs nach dem beurteilt werden, was er gewesen, sondern auch nach den Wirkungen, die von ihm ausgegangen, und da ist dies zu erwägen. Rousseau hat manche Gedanken geäufsert, welche längst vor ihm andre ausgesprochen; aber erst durch ihn sind sie zum Gemeingut der Gebildeten geworden. Von dem Neuen, was er gebracht, erscheint uns heute vieles so selbstverständlich, dafs wir uns kaum der Mühe unterziehen, nachzuforschen, woher es stammt; aber selbst was längst als verkehrt an seinen Gedanken erkannt hat, übt doch immer wieder auf den Historiker einen Reiz der Anziehung aus. Darum wird Rousseau stets eine bedeutungsvolle Stelle in der Geschichte der Pädagogik einnehmen.

Jean Jacques Rousseau (1712—78) wuchs ohne die Sorgfalt mütterlicher Pflege und Erziehung unter der Hand seines wenig gebildeten Vaters mit verschrobenen Erziehungseinfällen auf, gelangte darauf in das Haus eines Landpfarrers, der sich einen unverzeihlichen pädagogischen Mifsgriff gegen ihn zu schulden kommen liefs, ward einem Graveur in die Lehre gegeben, dessen roher Behandlung er sich durch die Flucht entzog, fiel dann einem katholischen Priester in die Hände, der ihn zum Übertritt aus der reformierten in die römische Kirche bewog, trat nunmehr zu der bigotten Frau von Warens in ein Verhältnis von zweifelhafter Intimität und

übernahm, als sich dies Verhältnis gelöst, die Erziehung der Kinder eines Herrn v. Mably in Lyon. Er überzeugte sich bald, daſs er zum praktischen Pädagogen nicht tauge, und begab sich nach Paris, wo er Zutritt zu den bureaux d'esprit erlangte, in denen Voltaire, Diderot und andre Männer von gleicher Gesinnung verkehrten. Vorübergehend war er an der Gesandtschaft in Venedig beschäftigt, kehrte dann nach Paris zurück, trat in ein bloſs auf Sinnlichkeit sich gründendes Verhältnis zu einem völlig bildungslosen und bildungsunfähigen Mädchen Therèse le Vasseur. Die Kinder, welche sie ihm gebar, wurden ins Findelhaus gegeben, das erste mit einer Erkennungsmarke, die übrigen ohne eine solche; die beiden ersten „aus Not", wie er behauptete, die andern, „um seine erste Verirrung nicht einräumen zu müssen". Um die Mitte des Jahrhunderts war es, wo er die von der Akademie zu Dijon gestellte Preisfrage: Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à épurer les mœurs? mit seinem Discours sur les sciences et les arts beantwortete. Er verneinte die Frage, auf die man ein selbstgefälliges Ja! gewünscht hatte, und suchte den Nachweis zu liefern, daſs die Bildung allezeit der Ruin der Völker gewesen, und daſs die Wissenschaften und Künste auch jetzt noch die Quelle aller Übelstände in der Menschheit seien; denn sie seien schlecht in ihren Ursprüngen, eitel in ihren Gegenständen und gefährlich in ihren Wirkungen. Trotzdem Rousseau mit seinen Ausführungen dem Bildungsstolze seiner Zeit ins Angesicht schlug, erhielt er doch wegen der glänzenden Darstellung seiner Gedanken den Preis. Damit war er wie mit Einem Schlage ein berühmter Mann geworden. Er ward es noch mehr durch die Veröffentlichung der weitern Schriften: De l'origine de l'inégalité parmi les hommes; Contrat social; Nouvelle Héloise; Émile ou de l'éducation 1762. Durch das zuletzt genannte Buch rief er einen Sturm der Entrüstung wach. Das französische Parlament beschloſs die Vernichtung des Buches und die Verhaftung seines Verfassers, der Erzbischof von Paris verdammte es, weil es bestimmt sei, „das Reich der Irreligion" zu gründen. Rousseau floh in die Schweiz, weilte vorübergehend auch in England bei David Hume, durfte dann aber wieder in sein Vaterland zurückkehren. Auf dem Schlosse Ermenonville verlebte er den Rest seiner Tage. Seine Leiche wurde erst dort, dann im dritten Jahre der Republik im Pantheon beigesetzt, nach der Restitution der Bourbonen aber von dort heimlich entfernt und unter den Schutthaufen eines wüsten Abladeplatzes von Kehricht u. dgl. verscharrt.

Um die Pädagogik Rousseaus darzustellen, wird man sich auf sein Buch Emil beschränken können, da seine frühere Schrift: Projet pour l'éducation wenig originale Gedanken enthält. Was nun den „Emil" betrifft, so ist dies eins der glänzendst geschriebenen Werke der französischen Litteratur und verdankt gewiſs diesem

Umstande zum Teil seinen beispiellosen Erfolg. Es ist halb Lehrbuch, halb Roman. „Man wird nicht sowohl eine Abhandlung über die Erziehung, als vielmehr die Phantasieen eines Träumers über dieselbe zu lesen glauben“, sagt der Verfasser selbst. Das Buch enthält ein buntes Allerlei von pädagogischen Gedanken, praktischen und unpraktischen Winken und Regeln, welche dadurch zusammengehalten werden, dafs der Verfasser sie an die fingierte Entwickelungsgeschichte eines Knaben reiht, hie und da seine Gedanken zu gröfsern Exkursen erweiternd. Den Knaben denkt er sich als eine Waise aus vornehmem Stande; die Erziehung leitet ein Hofmeister von normaler Begabung. — „Alles ist gut (Rousseau sagt: bien, was meist übersehen wird), wie es aus den Händen des Urhebers der Dinge hervorgegangen ist, alles entartet unter den Händen des Menschen“, mit diesem Dogma beginnt Rousseau sein „Naturevangelium“, wie Goethe das Buch genannt hat. Weil dies Dogma gilt, bedarf der Mensch der Erziehung; ohne sie würde er inmitten der entarteten Menschheit noch mehr verderben. Sein natürlicher Erzieher ist die Mutter; sie soll sich selbst von der grofsen Heerstrafse fernhalten und das zarte Pflänzchen gegen den Anprall menschlicher Meinungen wahren. Drei Dinge sind es, welche bei der Erziehung des Zöglings konkurrieren, seine natürlichen Anlagen, die Menschen und die Sachen. Vor allem mufs man seine Natur kennen und sich's zum Ziele setzen, einen Naturmenschen zu erziehen. Will man dies Ziel erreichen, so hat man nur zu verhindern, dafs etwas geschieht, d. h. die schädlichen Einflüsse fernzuhalten, dagegen die sich von selbst regenden Kräfte und Neigungen durch Übung zu entwickeln. Die Erziehung ist die Kunst, die den Zögling leben lehrt, d. h. nicht atmen, sondern handeln, seine Organe, seine Sinne, seine Kräfte gebrauchen. Das Kind mufs lernen, sich selbst zu erhalten und die Schläge des Schicksals zu ertragen; der ist am besten erzogen, der Gutes und Böses am besten über sich ergehen lassen kann.

Rousseau zeigt nun, wie der allgemeine Grundsatz: Es soll ein Naturmensch erzogen werden, sich in der Praxis gestaltet. Das neugeborene Kind darf nicht gewickelt werden, sonst würde die Zirkulation des Blutes und die freie Bewegung der Glieder gehemmt. Die Mutter soll es selbst stillen, dadurch legt sie den ersten Keim zur Mutterliebe des Kindes. Keine Verzärtelung! Thetis tauchte ihren Sohn in die Fluten des Styx. Die Natur selbst bereitet dem Kinde Schmerz durch das Zahnen; man folge ihr und härte das Kind ab, dafs es lebensfähig bleibe. — Was die Geistesbildung des Kindes betrifft, so ist der Vater sein wahrer Lehrer, und sein Eifer kann mangelnde Kunst ersetzen. Sinneseindrücke bilden den Ausgangspunkt für die kindliche Erkenntnis; man lasse es Gesichtswahrnehmungen machen. Was es sieht, mufs es auch betasten, um in ihm die Vorstellungen warm und kalt, schwer und leicht,

hart und weich zu erwecken. Vorstellungen werden durch die Sprache kundgegeben. Die erste Sprache des Kindes sind Naturlaute und Mienen, seine ersten Bitten heifsen Thränen. Beachtet man sie nicht, so werden sie bald Befehle. Um das Kind vor der Bosheit zu sichern, mache man es stark; am stärksten ist, wer nicht von Gewohnheiten abhängt. Man gewöhne das Kind darum, keine Gewohnheiten zu haben. Nur unterdrücke man nicht seinen Thätigkeitstrieb, selbst wenn er sich im Zerstören des Spielzeuges äufsert. Man gebe dem Zöglinge darum nicht kostbares, sondern einfaches Spielzeug.

Beginnt das Kind zu sprechen, so sage man ihm wenige Worte vor, aber wiederhole sie oft, spreche selbst stets korrekt, lasse dem Kinde aber seine eigne Weise zu sprechen. Emil erhält weder Laufkorb noch Gängelband, er wird auf den Rasen gelegt und lernt selbst das Laufen. Unberechtigten Willensäufserungen setze man keine Strafe entgegen, sondern lasse ihn selbst die eigne Unmöglichkeit ihrer Erfüllung erfahren. Die Wörter ,,befehlen und gehorchen" fehlen im Wörterbuche des Erziehers, desto häufiger kommen solche wie ,,Kraft", ,,Ohnmacht" und ähnliche vor. Solange das Kind von physischen Dingen angezogen wird, ist es damit zu beschäftigen; zum ,,Räsonnieren" über sie leite man es jetzt noch nicht an. Man unterweise es auch nicht über Tugend und ähnliche Begriffe, man wirke nur dahin, dafs sein Verstand vor Irrtümern und sein Herz vor Lastern bewahrt bleibe. Die ersten Ideen, welche man ihm beibringen mufs, sind die des Eigentums und der Unverletzlichkeit desselben und zwar auf dem Wege unmittelbarer Anschauung und Erfahrung. Ganz verkehrt ist die bisherige moralische Erziehung der Jugend. Man erzieht zur Lüge, indem man das Kind versprechen läfst, was es nicht halten kann; zur Heuchelei, indem man es zum Gottesdienste führt, der für Erwachsene bestimmt ist; und dabei erregt man die niedrigsten Leidenschaften wie Ehrgeiz und Neid, um zum Ziele zu gelangen. Man halte statt dessen fest, dafs es keine angeborene Verderbtheit giebt; alle Fehler sind anerzogen. Man hüte sich, moralische Experimente zu machen; körperliche Übungen, Übung der Sinne, Übung der Beobachtung ist jetzt noch die Hauptsache. Bis zum 12. Jahre kennt Emil kein Buch; erst der zufällig erwachte Wunsch, lesen und schreiben zu können, treibt ihn von selbst an das Buch. Das einzige Buch, welches ihm zunächst in die Hand gegeben werden mag, ist der Robinson; es wird ihn anregen, alles selbst zu erfinden. Sonst bleibt auch jetzt das beste Lehrbuch für ihn die Natur. Durch Beobachtung des Auf- und Niederganges der Sonne lernt er die Anfänge der Astronomie, durch Betrachtung der Heimat wird er in die Geographie eingeführt. So wird er zwar nicht mit dem Kern der Wissenschaften bekannt gemacht, aber er lernt den Weg, zu ihm zu gelangen, und bekommt Lust, diesen Weg zu betreten.

Mit dem Beginne der Pubertät erlebt der Zögling eine zweite Geburt; von jetzt an ist ihm nichts menschliches mehr fremd. Es wird Zeit, dafs er über die sozialen Verhältnisse Aufschlufs erhalte. Die Geschichte belehrt ihn, dafs die Menschen von Natur gut, aber durch die Gesellschaft verderbt sind. Treten Fehler an dem Zöglinge hervor, so wirke man durch Fabeln bessernd auf ihn ein; sie belehren, ohne zu verletzen. Inzwischen ist Emil auch reif, mit der Religion bekannt gemacht zu werden. Früher konnte es nicht geschehen, weil er kein Verständnis für den Begriff „Geist“ hatte. Die Religion steht nach Rousseau über den Konfessionen. Emil soll darum in keiner positiven Religion unterwiesen werden, er soll nur in den Stand gesetzt werden, sich der Vernunftreligion anzuschliefsen. Welches diese ist, wird in dem „Glaubensbekenntnis des savoyschen Vikars“ auseinandergesetzt; es ist das vielbewunderte Bekenntnis der Aufklärung, welches dem Buche eingefügt ist. — Durch die bisherige Erziehung und Belehrung ist Emil befähigt, in die Welt einzutreten. Er erweitert seine Kenntnisse durch Lektüre, bildet seinen Geschmack durch den Besuch des Theaters etc. Der Erzieher wird ihm zum vertrauten Freunde. Er sagt ihm zur passenden Zeit: „Dein Herz bedarf einer Gefährtin; lafs uns eine solche suchen.“ Sie verlassen Paris, um sie zu finden; denn „die Liebe, das Glück, die Unschuld“ weilen dort nicht, und sie sind es, die sich in „Sophie“ — so wird die zukünftige Gefährtin genannt — vereinigen sollen. — Rousseau geht nun dazu über, die Grundsätze der Erziehung des weiblichen Geschlechtes zu entwickeln. Das Mädchen mufs im Hause erzogen werden. Vorbereitung auf den künftigen Beruf als Gattin, Mutter und Hausfrau ist die Hauptsache.

Hier bricht der Roman ab; ein angefügtes Fragment deutet nur an, dafs Emil, in die Grofsstadt heimgekehrt, ihren Genüssen erliegt und Sophie die eheliche Treue verletzt. Es ist, als ob der Verfasser mit diesem Resultate sich selbst und seine Erziehungstheorie ironisieren wollte. Wie werden wir dieselbe beurteilen müssen?

Rousseaus Emil enthält vieles, was Anerkennung verdient. Die Gedanken einer naturgemäfsen Erziehung, der Verbindung von Lehre und Leben, der Beachtung der individuellen Eigenart des Kindes, die Warnung vor jeder geistigen Überreizung u. ä. gehören dahin. Seine Theoreme enthalten aber auch viele Verkehrtheiten. Verkehrt ist die geflissentliche, ja gewaltthätige Zurückhaltung der Entwickelung des Kindes, namentlich seiner sittlich-religiösen Bildung; das Reich Gottes ist auch gerade schon der Kinder. Rousseau hat kein Verständnis für die pädagogische Bedeutung des Lernenmüssens. Purer Eudämonismus ist das Ziel seiner ganzen Pädagogik, und mit seinem Naturalismus schlägt er der Wahrheit ins Angesicht. Schwerlich kann ein gröfserer Gegen-

satz gedacht werden, als er zwischen dieser und der christlichen Anschauung besteht. Dieser Gegensatz ist zunächst der Verbreitung Rousseauscher Pädagogik nicht hinderlich, sondern förderlich gewesen.

Die Aufnahme, welche Rousseaus Emil in der gebildeten Welt fand, war nämlich eine erstaunliche. „Väter und Mütter studierten ein System, welches alle Mühe, alle Arbeit, alle Sorge aus dem Leben zu entfernen schien"; was der Zögling nach diesem Buche lernte, schien unmittelbar im Leben verwendbar. Wie ein Evangelium ward sein Inhalt begrüſst. Vornehme junge Frauen in Paris scheuten sich nicht, die Forderung des Selbststillens zum Anlaſs erwünschter Koketterie in Gegenwart fremder Männer zu machen. Ernste Philosophen wie Hume und Kant beschäftigten sich eingehend mit dem Buche. Durch Übersetzungen und Kommentare suchte man es allen Kreisen zugänglich und verständlich zu machen. In Deutschland begann man seine Ideen praktisch zu verwirklichen; es geschah mit einer Gewissenhaftigkeit, ja einer Pedanterie, die nur dort möglich ist. Es waren vor allem die Philanthropen, welche in dieser Weise für Rousseaus Pädagogik eintraten; in den Kreisen der Aufklärung fanden sie mit ihrer Predigt williges Gehör. Aufgeklärt wollte damals aber alles sein, was Anspruch auf Bildung machte.

Man verband mit dem Worte Aufklärung oder Aufheiterung, wie Joseph II. sagte, alles Mögliche, worin man die Bildung erblickte, „den gewissenhaften Ernst wie den frivolen Leichtsinn, die schwerfällige Gelehrsamkeit wie den flüchtigen Modeton". Kant gab ihr die Losung: Sapere aude, und Friedrich d. Gr. erblickte nach der Schulordnung von 1779 ihr Wesen in dem bien raisonner. Nur diejenige Pädagogik, die dazu erziehen wollte, durfte auf den Beifall der Zeit rechnen. Die Philanthropen führten den Beweis, daſs dies die Rousseausche sei.

Begründer der philanthropischen Pädagogik war Joh. Bernh. Basedow (1723—90). In seinem äuſsern Lebensgange hat er manche Ähnlichkeit mit Rousseau. Wie dieser durchlebte er eine zuchtlose Jugend und führte auch nachher ein unstetes Wanderleben. In seinem Charakter glich er Ratke. Ein Projektenmacher wie dieser, ward er von der Gunst fürstlicher Personen zur Verwirklichung seiner Pläne unterstützt, aber in der Hauptsache scheiterten seine Unternehmungen wie diejenigen Ratkes, und wie dieser ist er im Elend verkommen.

Als Hauslehrer bei einem Herrn von Qualen erdachte er sich eine neue Methode des lateinischen Unterrichtes; vom Satze aus sollte der Schüler die lateinische Formlehre und Syntax lernen. Als Lehrer an der Ritterakademie zu Soroe und am Gymnasium zu Altona geriet er mit der orthodoxen Geistlichkeit in Konflikt besonders wegen der Herausgabe seiner „Praktischen Philosophie

für alle Stände“ 1758. Er legte sein Amt nieder und trat nun als pädagogischer Schriftsteller auf. Zunächst veröffentlichte er seine „Vorstellung an Menschenfreunde“ 1766. Es war ein Aufruf zu materieller Unterstützung seines Unternehmens, die für die Schulreformen nötigen Unterrichtsbücher herzustellen. In „Vierteljährlichen Unterhaltungen mit Menschenfreunden“ berichtete er über den Erfolg seines Aufrufs. Nach wenigen Jahren verfügte er über fast 50000 M. für sein Unternehmen. Im Jahre 1770 konnte er darum schnell nach einander sein „Methodenbuch für Väter und Mütter“ und drei Bände seines „Elementarbuches“ erscheinen lassen; dann liefs er 1774 eine Überarbeitung des ganzen unter dem Titel „Elementarwerk“ in 4 Bänden erscheinen; es war eine Art Orbis pictus, wie Comenius ihn s. Zt. zu Unterrichtszwecken veröffentlicht. Basedow erzielte mit diesen Schriften einen entschiedenen Erfolg; der Fürst Leopold Franz berief ihn nach Dessau, um sich durch ihn in Schulsachen beraten zu lassen; er selbst entschlofs sich, dort eine eigne Erziehungsanstalt zur Verwirklichung seiner Grundsätze zu gründen. Mit einer Anzeige: „Vorschläge . . . zu einer pädagogischen Privatakademie“ wandte er sich 1774 an das kundige Publikum und warb persönlich auf Reisen für dies Projekt. Noch ehe die Anstalt finanziell gesichert war, wurde sie als „Philanthropin“ eröffnet, sie sollte „eine Schule der Menschenfreundschaft für Lernende und junge Lehrer“ werden. Die Fehler der bisherigen Unterrichtsmethode sollten vermieden, der bürgerliche von dem kirchlichen Unterricht geschieden, Reiche für viel Geld zu Menschen, Arme für wenig Geld zu Lehrern gebildet werden. Um beim Publikum ein gröfseres Interesse für die Anstalt wachzurufen, ward im Mai 1776 ein grofses öffentliches Examen abgehalten. In marktschreierischer Weise hatte Basedow zu demselben eingeladen und „bei Strafe des Hohngelächters“ versichert, es werde „den verständigen Vormündern der Menschheit im Schulwesen so viel wichtiges zu sehen, zu hören, zu untersuchen und zu beobachten geboten werden, dafs es der Mühe wert wäre, einige von ihnen . . . aus den entferntesten Gegenden zu uns zu senden“. Das Examen dauerte drei Tage; die einzelnen Lehrer führten ihre Unterrichtsmethode und die Resultate, die sie mit ihr erzielt, den Anwesenden vor. Zog jene an, so erregten diese geradezu Erstaunen. Jeder Tag wurde mit einer religiösen Feier begonnen, der erste mit einer „allgemeinen“, der letzte mit einer „allgemeinchristlichen Gottesverehrung“. Die Aufführung eines französischen und deutschen Lustspieles schlofs das Ganze. Der Eindruck, den die Besucher des Examens gehabt, war im ganzen ein günstiger. In ganz Deutschland regte sich das Interesse für oder wider die Basdowsche Pädagogik. Männer wie Kant und der preufsische Minister v. Zedlitz traten entschieden für sie ein. Überall begann man philanthropische Lehranstalten zu gründen.

Indessen wurden mehr und mehr auch Bedenken laut. Herder meinte, die Anstalt in Dessau gleiche einem Treibhause, und er würde Basedow nicht einmal Kälber, geschweige Menschen zu erziehen geben; Schummel persiflierte das ganze Verfahren in seinem satyrischen Romane „Spitzbart" mit dem Motto: Parturiunt montes, nascetur ridiculus mus.

Um Basedows Pädagogik richtig zu beurteilen, wird man weniger auf seine theoretischen Werke greifen dürfen, da er sich in ihnen in allen Hauptpunkten an Rousseau anschliefst, sondern sich die Einrichtung des innern Lebens in seiner Anstalt besehen müssen. In ihr nahm die physische Erziehung einen breiten Raum ein. Die Knaben trugen weite und bequeme Kleider, das Haar war ihnen kurz geschoren. Durch Gymnastik und Handarbeit wurde der Körper geübt, durch Reisen wurde er gestärkt. Alle Monate wurde ein sogenannter Kasualtag gehalten, an welchem die Zöglinge bis zwei Uhr fasteten, dann bis zum Abend Wasser und Brot erhielten, unter freiem Himmel sein und nachts auf der Streu schlafen mufsten. Die Einteilung der übrigen Tage war so: Sechs Stunden waren für Ankleiden, Essen und Erholung bestimmt; eine für die Ordnung der Sachen; fünf für Studienarbeit; drei zur Bewegung durch Tanzen, Reiten, Fechten oder für Musik; zwei für Handarbeit; die übrige Zeit für den Schlaf. Beim Unterricht safsen die Schüler nicht, sondern standen und gingen hin und her. Bei der Auswahl des Unterrichtsstoffes entschied das Nützlichkeitsprinzip. Blofsen Bildungsstoff kannte Basedow nicht. Die Unterrichtsmethode war dadurch bestimmt, dafs überall von der Anschauung ausgegangen wurde und man das Lehren thunlichst in Spiel verwandelte. Bis zum 12. Jahre sollte der Knabe schweigend gehorchen, von da an durfte er nach Gründen für das von ihm Verlangte fragen, unter Umtsänden auch widersprechen. Jetzt hatte er sich auch einen Vertrauensschüler zu wählen, der bei Anklagen für ihn eintreten sollte, wie er für ihn. Als das hauptsächlichste Erziehungsmittel wurde die Verleihung oder Fortnahme von Meritenpunkten angewandt; an besondern Meritentagen wurde der Zögling, welcher die meisten Punkte hatte, vor allen andern ausgezeichnet.

Niemand wird Basedow die Anerkennung versagen, dafs er mit der notwendigen leiblichen Erziehung vollen Ernst gemacht und bei Lehrern wie Schülern eine begeisterte Liebe für den Unterricht und das Lernen wachgerufen hat. Hat er sich dabei in den Mitteln hie und da vergriffen, z. B. wenn er die Buchstaben, die der Schüler kennen lernen sollte, backen liefs, um sie ihm nicht blofs zum Sehen, sondern zum Schmecken zu geben, so mag das passieren. Das Fehlerhafte bei ihm ist dagegen in der Überschätzung der Unterrichtsmethode zu suchen. Mit ihrer Hilfe glaubte er den Unterricht willkürlich beschleunigen zu können. In der Über-

treibung eines richtigen Grundsatzes erniedrigte er die ernste Arbeit des Lernens zu blofsem Getändel und verschmähte es auch nicht, Kunststücke zu machen, um zu blenden. Wenn er es als sein Ziel ansah, die Zöglinge für ein gemeinnütziges und glückseliges Leben vorzubereiten, so wufste er das nur so zu erreichen, dafs er gleichsam den Schmelz am kindlichen Gemüte zerstörte und die Jugend um den vollen Gehalt des christlichen Glaubenslebens betrog. Sein letztes Lebensziel fafste dieser unrastige Mann, der schliefslich noch dem Trunke verfiel, in das Vermächtnis zusammen: „Ich will seziert sein zum Besten meiner Mitmenschen." Das Ziel hat er wirklich erreicht.

Unmittelbar nach dem öffentlichen Examen erlebte das Dessauer Philanthropin eine kurze Blütezeit, dann ging es namentlich infolge persönlicher Differenzen im Lehrerkollegium bald mit ihm bergab. Drei Jahre nach Basedows Tode mufste es aufgelöst werden. Die Anregung, welche von dort aus gegeben, blieb jedoch nicht ohne spürbare Wirkung. Am wenigsten machte sie sich freilich in den Gymnasien bemerkbar. Basedows kühle Stellung gegenüber dem Latein und andern Gymnasialfächern konnte dort eine Begeisterung für ihn nicht wachrufen. Nur hier und da fanden seine pädagogischen Bestrebungen in diesen Kreisen Beachtung. Hier ist namentlich Resewitz, der Rektor des Pädagogiums zu Kloster Berge, zu nennen. Seine „Gedanken, Wünsche und Vorschläge zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung" 1777—85, gehen vielfach auf Basedows Ideen zurück. Mehr noch vertritt er diesen Standpunkt in der Schrift: „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauche des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Beschäftigung" 1776. Aufserdem ist zu erwähnen, dafs er in seiner Schule ebenfalls die Einrichtung der sogenannten Vertrauensschüler traf, ja dies System noch weiter als Basedow für die Erziehung zur persönlichen Freiheit ausbildete. Am meisten Eingang fanden die pädagogischen Ideen Basedows in bürgerlichen Kreisen, und am nachhaltigsten wirkten sie auf die Umgestaltung der Mittelschulen ein. Pädagogische Schriftsteller sorgten für die Verbreitung und weitere Begründung dieser Ideen. Unter diesen Schriftstellern verdienen Wolke, Olivier, vor allem aber Joach. Heinr. Campe (1746—1818) genannt zu werden. Campe hat durch seine „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens", durch seine aus 39 Bänden bestehende „Kinderbibliothek" und namentlich durch seinen „Robinson" eine Zeit lang geradezu einen bestimmenden Einflufs auf die Erziehung der Jugend in den gebildeten Kreisen namentlich des nördlichen Deutschlands ausgeübt. Der Charakter seiner Schriften ist nüchterne Verständigkeit, welche immer nur auf das Nützliche sieht. Konnte er doch die Meinung aussprechen: „Das Verdienst desjenigen, welcher den Kartoffelbau bei uns eingeführt, oder dessen, der das Spinnrad erfunden habe, sei gröfser als das des Dichters der Ilias und Odyssee."

Den warmen Zug idealer Begeisterung vermissen wir an Campe. Diesen Zug treffen wir dagegen bei Salzmann, dem herzgewinnendsten unter den Philanthropen.

Cristian Gotthilf Salzmann (1744—1811) hatte als Knabe, Jüngling und junger Pfarrer auf dem Lande und in Erfurt gelernt, wie man sich unter den einfachsten und drückendsten Verhältnissen einen offenen Sinn für das wirklich Gute, das man auch in ihnen besitzen kann, bewahrt. Als Lehrer und Prediger hatte er aber auch einen Einblick in die Verkehrtheiten erlangt, mit denen die gewohnheitsmäfsige Erziehung der Kinder so vielfach beim Volke belastet ist. Er sah sich dadurch veranlafst, eine Reihe pädagogischer Schriften zu veröffentlichen. In seinem „Krebsbüchlein, oder Anleitung zu einer unvernünftigen Kindererziehung“ 1780 geifselte er die Unvernunft der hergebrachten Erziehungspraxis mit Gedanken, die zum Teil Rousseaus Emil entnommen sind. Seine weitern Schriften: „Über die wirksamsten Mittel, den Kindern Religion beizubringen“ und: „Beiträge zur Aufklärung des menschlichen Verstandes in Predigten“ brachten ihn in Konflikt mit der Geistlichkeit. Er entschlofs sich daher, sein Pfarramt aufzugeben, und nachdem er vorübergehend als Lehrer im Dessauer Philanthropin gewirkt, fafste er den Plan, eine eigne Erziehungsanstalt zu gründen, bei welcher die bewährten Grundsätze des Philanthropins befolgt, die dort gemachten Fehler aber vermieden werden sollten. Aus dem letztern Grunde sollte die Zahl der Zöglinge so klein bleiben, dafs der Charakter der Familienerziehung beibehalten werden konnte. Aufserdem wünschte er die Anstalt auf das Land zu legen. Es gelang ihm, zu diesem Zwecke das Landgut Schnepfenthal in Thüringen zu erwerben. Die Erziehungsanstalt, welche er dort gründete, erfreute sich von Anfang an des besten Rufes. Ihre Einrichtung entsprach den pädagogischen Grundsätzen der Philanthropen und damit auch den Wünschen weiter Kreise. Wie in Dessau legte man grofses Gewicht auf die körperliche Erziehung, zu welcher auch die körperliche Arbeit, „das Schanzen“, dienen mufste. Wie dort wurden die Meritenpunkte als wichtiges Erziehungsmittel benutzt; wer eine vorgeschriebene Anzahl solcher Punkte errungen hatte, wurde feierlich zum Jüngling geschlagen und erhielt das Ehrenkreuz mit den Chiffren D, D u. H (denke, dulde und handle!). Neu war, dafs jeder Zögling als Glied der Familie Salzmanns oder eines andern Lehrers eingefügt wurde. Durch die Verwaltung kleiner besoldeter Ämter, durch Verkauf der Gartenfrüchte, welche der Zögling selbst gezogen, ward er angeleitet, sich selbst ein kleines Eigentum zu erwerben, ihm ward aber auch Gelegenheit geboten, mit diesem Eigentum andern Freude zu bereiten. Im Unterrichte wurde der Grundsatz der Anschaulichkeit befolgt, die Schüler wurden zu eignem Beobachten und Denken angeleitet. Bis zum 16. Lebensjahre ward auf Berufsbildung keinerlei Rücksicht genommen; aller Unterricht sollte bis

dahin nur der allgemeinen Bildung dienen. Der Religionsunterricht verfolgte den Grundsatz: „Vom Sichtbaren zum Unsichtbaren"; das Sichtbare bildeten Vorgänge aus der Natur oder selbsterfundene Geschichten. Der Sprachunterricht lehnte sich an Betrachtung von Naturgegenständen; berücksichtigt wurden vorwiegend die neuern Sprachen. Der Geschichtsunterricht begann mit der Geschichte des nahbelegenen Klosters Reinhardsbrunn; im Geographieunterrichte dienten zwei Hügel als Veranschaulichungsmittel der Hemisphären. Beim mathematischen Unterrichte wurde die praktische Seite betont, das kaufmännische Rechnen, Ausmessen der Flächen u. dgl. Mit besonderer Vorliebe wurden naturwissenschaftliche Gegenstände nach verständiger unterrichtlicher Methode behandelt. Die Anstalt hatte das Glück, zu ihren ersten Schülern einen Karl Ritter, den nachmaligen berühmten Geographen, zu zählen. Sie hatte das gröfsere Glück, gleich anfangs bedeutende Lehrkräfte zu besitzen. Lehrer Blasche leitete die Beschäftigung der Knaben mit Handarbeiten, seine Schrift über „die Jugendbildung zur Industrie" 1804 verdient Beachtung. Gutsmuths, der Verfasser der Schriften: „Gymnastik für die Jugend" 1793, „Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes" 1817 und „deutsches Land und Volk" 1821 ff., hat als Lehrer im Turnen und in der Geographie Hervorragendes geleistet, ebenso in der Naturbeschreibung Lenz, der Verfasser der „Gemeinnützigen Naturgeschichte". Die Seele des Ganzen war aber „Vater" Salzmann selbst, ein geborener Pädagoge, wie er selten gefunden wird. Mit einem ungewöhnlichen Mafse von Energie, Pflichttreue und Begeisterung verband er ein durch seine väterliche Milde und ehrliche Frömmigkeit die Kinderherzen gewinnendes Wesen. Durch seine „Nachrichten aus Schnepfenthal" sorgte er dafür, dafs seine Anstalt nicht in Vergessenheit geriet. In einer Reihe von Schriften entwickelte er seine religiösen Ansichten; in den Titeln derselben sind diese Ideen meist schon angedeutet: „Der Himmel auf Erden"; „die Erlösung der Menschen vom Elend durch Jesum". Seine pädagogischen Schriften aus der Schnepfenthaler Zeit führen die Titel: „Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher" 1806 und „Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder". In dem zuletzt genannten Buche überträgt er die in Rousseaus Emil empfohlene Erziehung auf deutsche Verhältnisse, indem er die Entwickelung eines deutschen Bauernknaben unter der verständigen Hand seines Vaters schildert. Der Schlufs des Buches giebt an, was Salzmann als Ziel seiner Erziehungsarbeit anstrebt. Nachdem Konrads Erziehung vollendet, hegt der Vater die Hoffnung, es werde dem Sohne wohlergehen, denn er sei gesund, stark, habe Verstand, liebe die Arbeit und werde keine Nahrungssorgen haben. Da er rechtschaffen sei, werde er durch eigne Schuld sich Leiden nicht zuziehen. Träfe ihn solches unverschuldet, so werde ihn sein Gottvertrauen beruhigen und aus

demselben retten. — In dem „Ameisenbüchlein“ wirbt er für den Beruf der Erzieher. Die Herrlichkeit desselben sieht er darin, dafs derjenige selbst veredelt wird, der seine Zöglinge veredelt. Grofser und kostspieliger Vorbereitungsanstalten zur Ausbildung für den Lehrer bedarf es nach seiner Ansicht nicht. Es genügt, wenn der, der Erzieher werden will, nur die eine Regel beachtet: „Erkenne dich selbst“; denn „von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge mufs der Erzieher den Grund in sich selbst suchen“ und im übrigen soll er stets kindlich heiter sein, offnen Sinn für die Natur und die Werke der Menschen haben und im Umgange mit Kindern sich üben so zu handeln, wie er wünschen mufs, dafs sie handeln lernen.

Die pädagogischen Bestrebungen Rousseaus, Basedows und Salzmanns waren auf die Erziehung der Kinder aus bessern Ständen gerichtet. Es fehlte aber auch nicht an solchen Männern, welche die Grundsätze der Aufklärung auch auf die Erziehung in den Volksschulen zu übertragen bestrebt waren. Zu den Männern, welche dahin in erster Linie zu rechnen sind, gehört Friedrich Eberhard von Rochow (1734—1805), Erbherr von Reckahn in Brandenburg. Die Notstände der für Deutschland so verhängnisvollen Regenjahre 1771 und 72 veranlafsten ihn, den Versuch zu machen, seinen bedrängten Gutsuntergebenen hilfreich mit Rat und That zur Hand zu gehen. Aber seine guten Absichten scheiterten an der Unwissenheit und Indolenz der Leute. Er entschlofs sich daher, durch Verbesserung der Schulen auf dieselben einzuwirken. Zu diesem Zwecke besuchte er das Philanthropin in Dessau und andere Schulen, übte sich selbst in Gemeinschaft mit seinem Dorfschullehrer im Gebrauch der erotematischen Lehrweise und erhob seine Gutsschule zu einer Mustervolksschule, die als solche von pädagogischen Autoritäten anerkannt wurde. Er trat auch schriftstellerisch für die Sache der Schulverbesserung ein. So schrieb er ein „Handbuch der katechetischen Form für Lehrer“ 1783 und einen „Katechismus der gesunden Vernunft“ 1786. Von historischer Bedeutung war indessen die Veröffentlichung seines „Bauern-“, oder wie das Buch in den spätern Auflagen hiefs, seines „Kinderfreundes“ 1776—77. Es ist, wenn man von dem (biblischen) „Lesebüchlein für die kleinen Kinder“ von Joh. Saubert 1639 absieht, das älteste Volksschullesebuch, bestimmt, die „grofse Lücke zwischen Fibel und Bibel auszufüllen“. Der Lesestoff ist so gewählt, dafs dadurch der Anschauungskreis des Volkes erweitert und seine Vorstellungen geläutert werden. Nach der Vorrede soll das Buch dazu dienen, die Aufmerksamkeit der Kinder und ihre Sprachfertigkeit zu üben, auch den Grund zur Ausbildung christlicher Tugend zu legen. Das Ziel des gesamten Unterrichtes in der Volksschule soll aber dies sein, dafs der Bauer klug und verständig wird, das heifst aber nicht: arglistig, treulos, rebellisch, seines Berufes überdrüssig,

sondern kundig der Pflichten seines Standes und geschickt, die Vorteile desselben zu nutzen und selbst aus dem Übel, das ihn trifft, das damit verbundene Gute herauszufinden.

Tritt bei Rochow vor allem das Bildungsinteresse für seine Bauern in den Vordergrund, so betonen andre Philanthropen mehr die Notwendigkeit der Erziehung des Volkes zur Arbeit. „Arbeit!“ ist ja das Losungswort der Aufklärung, denn: „Arbeit ist die eigentliche Bestimmung des Menschen.“ Läfst man doch schon die Schuljugend wie ein religiöses Bekenntnis das Lied lernen: „Zur Arbeit, nicht zu Müfsiggang bin ich bestimmt auf Erden.“ Im Sinne dieser Anschauung verband der bömische Landpfarrer und spätere Bischof von Leitmeritz Ferdinand Kindermann von Schulstein (1740 bis 1801) mit dem hergebrachten Unterrichte in der Volksschule auch den Handarbeitsunterricht. In sogenannten Industrieschulen sollten die Knaben in Garten- und Baumkultur, die Mädchen im Spinnen, Stricken und Klöppeln unterwiesen werden. Kindermann veröffentlichte die Schrift: „Von der Entstehung und Verbreitungsart der Industrieklassen.“ Dadurch wurden seine Ideen auch in Norddeutschland bekannt, und hier war es namentlich der Superintendent Ludw. Gerhard Wagemann, welcher durch die Errichtung der Industrieschule in Göttingen 1784 eine glückliche Anregung zur Verbindung des Handfertigkeitsunterrichtes mit dem übrigen Unterrichte des niederen Volkes gab, um so dessen Erwerbsfähigkeit zu heben. Der Erfolg war ein sehr erfreulicher. Die Göttinger Industrieschule ward Jahrzehnte hindurch das Reiseziel pädagogischer Forscher und gestaltete sich nach und nach zu einem Seminar für Industrielehrer, welche dann das Göttinger System des Arbeitsunterrichts in vielen Städten und Dörfern Niederdeutschlands einführten. Auch das war ein Erfolg der aufgeklärten Pädagogik jener Zeit.

---

§ 11. Pestalozzis pädagogischer Idealismus.

Raumer II, S. 296 ff. und S. 405 ff. K. Schmidt IV, S. 47 ff. K. A. Schmid, IV, 2 S. 503 ff. Blochmann, H. Pestalozzi. Leipzig 1846. Seyffarth, H. Pestalozzi. Leipzig 1873. Ramsauer, Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens. Oldenburg 1838. v. Sallwürk, Pestalozzi. Leipzig 1897. Langner, Pestalozzis anthropolog. Anschauungen. Breslau 1897.

Tiefer und durchgreifender, verklärender und dauernder als alle bisher genannten Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung hat Pestalozzi auf die Entwickelung der Volksbildung durch die Schule eingewirkt. Er verdankt dies keineswegs einer hervorragenden Bildung, die er selber besessen; seine eigene Bildung wies vielmehr manche Lücke auf. Er verdankt es auch nicht der Klarheit seines pädagogischen Systemes; zu einem eigentlichen Systeme hat er es nie gebracht, und seine theoretische Erkenntnis ist zu einer

befriedigenden Abklärung nicht gekommen. Er verdankt es auch nicht einem besonderen methodischen Lehrgeschick, das er besessen; seine natürliche Begabung zum Unterrichten war nicht hervorragend. Er verdankt es endlich auch nicht einem besonderen Organisationstalente für die Gründung, Einrichtung und Leitung von Erziehungsanstalten; er besafs nichts weniger als dieses, und die von ihm geschaffenen Institute gingen eins nach dem anderen nicht ohne seine Schuld zu Grunde. Seinen durchgreifenden Einflufs verdankt er vielmehr der Gröfse und dem Adel seiner Seele. Denn seine Bedeutung bestand in seiner unversiegbaren Liebe zum Volke, auch den verkommensten und hilfsbedürftigsten Gliedern desselben, in der Lauterkeit seiner Gesinnung, in seiner glühenden Begeisterung für die praktischen Aufgaben der Jugenderziehung, in einem rastlosen Suchen und Streben nach der vollkommensten Unterrichtsmethode und endlich in der selbstverleugnenden Aufopferung, mit welcher er sich für die Verwirklichung der Idee des Menschenwohles durch Menschenbildung selber verzehrte, ohne sich je selbst zu genügen. Pestalozzi war durch und durch Idealist. Wer sich anschickt, sein Werk zu betrachten, habe die Empfindung, als beträte er heiligen Boden.

Joh. Heinrich Pestalozzi (1746—1827) war in Zürich geboren. Früh seines Vaters durch den Tod beraubt, wuchs er unter der zärtlichen Hut seiner sorgsamen Mutter heran als ein körperlich schwächliches, geistig erregbares und empfindsames Kind. Der Mangel männlicher Zucht hing ihm zeit seines Lebens nach, er behielt immer etwas Linkisches, Unbeholfenes und Unselbständiges in seinem Wesen. Aus Gesundheitsrücksichten gab er das Studium der Theologie und der Rechtswissenschaft auf und entschlofs sich, Landwirt zu werden. Er erwarb sich einen Landbesitz Neuhof, mufste dessen Bewirtschaftung aber wegen ökonomischer Unfähigkeit bald einstellen. Durch Rousseaus „Emil“ angeregt, beschlofs er, sein Gut in eine Erziehungsanstalt für arme Kinder umzuwandeln. Von Basel, Zürich und Bern unterstützt, eröffnete er die Anstalt auch wirklich und dachte sich die Sache so, dafs die Kinder in erster Linie zur Arbeit herangezogen werden müfsten, um einen Teil ihres Unterhaltes zu verdienen; der Unterricht sollte mehr nebenher während der Arbeit oder in den Zwischenpausen gegeben werden. Das Unternehmen mifsglückte an Pestalozzis Ungeschick. Die Anstalt ging nach fünfjährigem Bestehen ein. Es folgte eine lange Zeit der Mufse. Pestalozzi benutzte sie zu schriftstellerischer Thätigkeit. Er gab damals heraus: „Abendstunde eines Einsiedlers“ 1780; den Volksroman „Lienhard und Gertrud“ 1781; und seine „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechtes“ 1798.

In dem zuletzt genannten Jahre entschlofs er sich wieder, als praktischer Erzieher thätig zu werden. Die Franzosen hatten einen

Aufstand in Unterwalden niedergeschlagen, das Städtchen Stanz verheert und eine grofse Zahl von Kindern zu Waisen gemacht. Pestalozzi liefs sich die Räume eines alten Klosters überweisen und nahm in ihnen die verlassenen Kinder zur Erziehung auf, vielleicht der ergreifendste Moment in der Geschichte der Pädagogik. Achtzig Kinder im Alter von 4—10 Jahren sammeln sich um ihn. Sie sind in aller Mafse verwildert, verkommen, ohne Zucht, ohne Ordnung, in Lumpen gehüllt, starrend vor Kälte und Schmutz, mit Krätze und Ungeziefer behaftet. Pestalozzi nimmt sich ihrer mit seinem Herzen voll Liebe an; er wird ihnen Magd und Lehrer, er wird ihnen Mutter und Vater. Doch auch hier zeigte sich, dafs er der übernommenen Aufgabe nicht ganz gewachsen war. Er hätte die Anstalt schliefsen müssen, wenn ihre Räume nicht ohnedies für militärische Zwecke hätten hergegeben werden müssen. Aber die Liebe zum Lehrerberuf liefs Pestalozzi nun nicht los. Er trat das Amt eines Unterlehrers in Burgdorf an und gründete dann dort eine eigne Erziehungsanstalt, welche später nach Münchenbuchsee und 1805 nach Iferten verlegt wurde.

In Burgdorf verfafste er die Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" 1801. Durch diese wie durch seine übrigen Publikationen war er ein bekannter Mann geworden. Man begrüfste es mit Freuden, dafs er in seiner Anstalt den praktischen Versuch der Verwirklichung seiner Ideen machte. Aus allen Ländern wurden ihm Zöglinge zur Erziehung nach Iferten zugesandt; begeisterte Jünglinge suchten ihn auf, um sich von ihm zu Erziehern ausbilden zu lassen. Fürsten und Grafen, Pädagogen und Beamte wanderten dorthin, um die Anstalt zu sehen, von der man einen umgestaltenden Einflufs auf die Volksbildung kommen sah. War dies Urteil, das sich so plötzlich gebildet hatte, berechtigt? Nach unsern heutigen Begriffen war die Anstalt in Iferten keine Musteranstalt. Den meisten Lehrern an ihr fehlte es an gründlicher Bildung; ein einheitlicher Lehrplan bestand nicht; durch den steten Besuch litt die Ruhe und Stetigkeit des Unterrichts; die Resultate desselben erschienen schärfer blickenden Beobachtern nicht überall günstig. Dazu kamen wiederholte persönliche Streitigkeiten unter den Lehrern, die zwar meist ausgeglichen wurden, solange Pestalozzis Frau lebte und einen versöhnenden Einflufs ausübte, die aber nach ihrem Tode zu ärgerlichen Prozessen und schliefslich zu einem förmlichen Schisma führten. Pestalzzzi war nicht der Mann, mit klarem Blick zu erkennen, was er bei diesen Differenzen zu thun hatte, auch nicht geschaffen, mit fester Hand das Steuer zu führen. Sein Unstern wollte, dafs er sich auf die Partei derjenigen stellte, die er glaubte am wenigsten entbehren zu können; und sie gerade waren es, welche ihm Unsegen brachten. Die Anstalt ging ihrem Untergange entgegen, Pestalozzi mufste sie 1824 schliefsen. Seinem Ungeschick war es zuzuschreiben, dafs auch dieses Werk, an welches er sein

Herzblut gesetzt, scheiterte. Er wandte sich wieder nach Neuhof, von wo er ausgegangen war, um noch seine „Lebensschicksale“ und seinen „Schwanengesang“ in der Stimmung wehmühtiger Resignation zu schreiben.

Pestalozzis zahlreiche Schriften beschäftigen sich zum gröfseren Teile direkt oder indirekt mit pädagogischen Fragen. Die Lektüre derselben wird durch die schriftstellerische Eigenart ihres Verfassers einigermafsen erschwert. Zwar begegnen dem Leser überall geistreiche, zum Teil geniale Gedanken, durch welche er gefesselt und zu weiterem Nachdenken angeregt wird; auch weifs Pestalozzi das Leben in seiner Wirklichkeit zu erfassen und versteht einzelne Züge aus ihm mit überraschender Treue zu zeichnen. Aber ihm fehlt die Gabe, seine litterarischen Schöpfungen wirklich künstlerisch zu gestalten, ja es gelingt ihm nicht einmal immer, den einzelnen Gedanken, der ihm vorschwebt, auf einen ganz klaren Ausdruck zu bringen, und nicht immer ist die Gedankenfolge bei ihm eine zwingende und in sich abgeschlossene. Das wird der Grund sein, weshalb diese Schriften im Kreise der Gebildeten weniger bekannt sind, als sie nach ihrem inneren Werte verdienen.

Am meisten gelesen mag wohl der pädagogische Volksroman Lienhard und Gertrud sein. In ihm versucht Pestalozzi zu zeigen, wie in einer durch einen schurkischen Vogt (Hummel) dem Ruine nahen Gemeinde, ein vor dem Verderben stehender Familienvater (Lienhard) durch sein kluges, energisches und rechtschaffenes Weib (Gertrud) gerettet und dann von dieser einzelnen Familie aus mit Unterstützung des Pfarrers und Gutsherrn im Orte die Verhältnisse der ganzen Gemeinde gebessert werden. Er geht dabei von der Überzeugung aus, dafs die Sittlichkeit des Volkes bedingt ist durch die Sicherheit seines Erwerbes und die Mehrung seines Wohlstandes. Die Hauptperson in dem Romane ist Gertrud. Pestalozzi will an ihr zeigen, dafs die Bildung des Volkes wesentlich in die Hände der Mütter gelegt ist, besonders wegen ihrer entscheidenden Bedeutung für die Erziehung der Kinder. Die allgemeinen Anschauungen, welche ihm bei seiner Erzählung die Feder führen, begegnen uns in der Form mehr theoretischer Reflexion in den übrigen Schriften Pestalozzis, namentlich in den „Nachforschungen“, der „Abendstunde“ und der Abhandlung über den Unterricht Gertruds. In ihnen stofsen wir auf Schritt und Tritt auf Gedanken, welche an Rousseaus Pädagogik anknüpfen; aber es ist unzweifelhaft, dafs Pestalozzi sich in wesentlichen Punkten doch von ihr frei zu machen verstanden hat, weil er die Wirklichkeit schärfer ins Auge gefafst, als Rousseau, und weil er in seinem ganzen Wesen ehrlicher, lauterer, wahrhaftiger und innerlich frömmer gewesen, als dieser.

Pestalozzi entwirft ein ziemlich düsteres Bild von den Zuständen seiner Zeit. „Das Elend unseres alternden Weltteiles ist unabseh-

bar.“ Er sieht die Verschrobenheit in allen Verhältnissen als die Folge „der inneren Verstümmelung der Naturkräfte unseres Geschlechtes“ an. Einen wesentlichen Anteil an dieser Verkümmerung des Geschlechtes tragen die Geistlichen, die mit ihrem Katechisieren nichts als geistlose Spiegelfechterei treiben, entweder in „Schlafsucht“ oder „allerunterthänigster Unterthänigkeit“ ersterben, oder durch „Herrschsucht“ die freie Bewegung der Volksseele ersticken. Wer Rettung aus diesem Zustande bringen will, mufs sich erinnern, dafs die Menschheit drei Stufen ihrer Entwickelung durchschreitet: den Zustand der rohen Natur, den sozialen Zustand und den Zustand der Sittlichkeit durch die selbständige Kraft des Willens. „Erziehung und Gesetzgebung müssen diesem Gange der Natur folgen.“ „Sie müssen ihm das tierische Wohlwollen durch das häusliche Leben zu einem menschlichen Wohlwollen umwandeln“ und „müssen ihn durch Selbstverleugnung“ befähigen, sich selbst durch seine sittliche Kraft wieder „zu dem wohlwollenden Geschöpfe zu machen, das er in der Unverdorbenheit seines tierischen Zustandes auch war“. In den Aphorismen, welche in der „Abendstunde“ lose an einander gereiht sind, spricht er sich deutlicher über den Gang aus, den die Erziehung zu nehmen hat.

Unerläfsliche Vorbedingung, um auf den Menschen wirken zu können, ist Kenntnis seines Wesens; dieses ist aber bei allem, was Mensch heifst, das gleiche. Der Zweck aller Menschenbildung mufs nun Emporbildung dieses Wesens oder der inneren Kräfte zur reinen Menschenweisheit sein. Jede Schulbildung, die nicht auf Menschenbildung sich aufbaut, führt irre. Blofse Berufsbildung ist davon verschieden, sofern sie die Übung der Kraft des Menschen in besonderen Lagen desselben bezweckt. — Bei der Ausbildung der allgemeinen Kräfte im Menschen ist der Gang von der Natur vorgeschrieben; sie zeigt, dafs Übung und Gebrauch die Kräfte entwickeln, dafs aber auch ein gewaltsames Verweilen die Kräfte zerstört. Nichts ist darum verkehrter, als „Schall und Rede und Worte anstatt Wahrheit aus Realgegenständen zur Grundlage der Geistesrichtung zu machen“. Mühselig führt den Zögling von der Bahn der Natur ab, wer seine Kräfte auf die Meinung einseitiger Schullehrer lenkt. — Alle Menschenweisheit beruht auf der Kraft eines guten Herzens, aller Menschensegen auf dem Sinne der Einfalt und Unschuld. Der Mensch mufs darum zur inneren Ruhe gebildet werden. Genügsamkeit mit seiner Lage, Glaube an die Liebe des Vaters bei jeder Hemmung, das sind Äufserungen der Bildung, die erstrebt werden mufs. Doch der Mensch lebt nicht für sich allein, er ist Glied der Gesellschaft, in der er zu wirken hat. Die nähern Verhältnisse bilden die Kräfte aus zur Bewährung derselben in den entfernteren. Die häuslichen Verhältnisse sind die ersten und vorzüglichsten Verhältnisse der Natur. „Vaterhaus, du bist Grundlage aller reinen Naturbildung der Menschheit.“ Vatersinn schafft Re-

genten, Brudersinn bildet Bürger. — So hoch nun der häusliche Sinn zu werten ist, er beruhigt nicht immer. Die Natur an sich hat keine Macht, Tod und Grab zu erleiden. Erst in dem Glauben an Gott findet man Ruhe. Glaube ist aber vertrauender Kindersinn der Menschheit gegen den Vatersinn der Gottheit. „Glaube an Gott, du bist Kraft der Menschheit in jeder Höhe; du bist nicht Folge und Resultat gebildeter Weisheit, du bist reiner Sinn der Einfalt.“ Lehrsätze vom Siege des Guten vermögen nicht Trost in Not zu spenden; „aber wenn dein Vater dein Wesen in deinem Innern stärkt, dann geniefst du die Bildung der Natur zum Glauben an Gott“. Mit diesem Glauben ist der Glaube an Unsterblichkeit von selbst verbunden. Aus ihm fliefsen dann auch die ethischen Gesinnungen. Der Glaube an Gott ist die Quelle aller Gerechtigkeit, Unglaube die Quelle aller Zerrüttung. Der verlorene Kindersinn der Welt gegen Gott ist das gröfste Unglück der Welt. Jesus ist darum Erlöser der Welt, weil er das verlorene Gefühl des Kindessinns gegen Gott wiederhergestellt hat.

In den Rahmen dieser allgemeinen Grundzüge pädagogischer Weltanschauung fügen sich dann noch die besonderen erziehlichen Erörterungen, welche Pestalozzi in der Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“, bringt. In der Form von Briefen an seinen Freund Gefsner berichtet er hier über seine pädagogische Thätigkeit in Stanz und Burgdorf und die Entstehung seiner pädagogischen Grundgedanken. Zu diesen rechnet er vor allem den Versuch, die Mittel der Erziehung und des Unterrichtes auf ihre psychologischen Gründe zurückzuführen; damit will er der Natur entgegenkommen. Unterrichten ist ihm nämlich „die Kunst, dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwickelung Handbietung zu thun“. Schon ehe das eigentliche Lernen beginnen kann, vermag das Kind eine reiche Fülle von Anschauungs- und Sprachkenntnissen zu gewinnen. Es kommt darauf an, dafs es sie in psychologisch richtiger Weise gewinne. Es geschieht, wenn der Kreis kindlicher Anschauungen planmäfsig erweitert und bei jeder neuen dem Kinde ermöglicht wird, die betreffenden Form-, Zahl- und Mafsverhältnisse zu erfassen und den richtigen sprachlichen Ausdruck dafür zu finden. Das sicherste Mittel dazu ist die Anschauung. Der Schaden in der hergebrachten Bildung ist, dafs man sich seit Erfindung der Buchdruckerei auf eine Vergötterung der Bücher eingerichtet hat. Die Menschen sind Buchstabenmenschen, ihre Augen Buchstabenaugen geworden. Man kann hier nur Wandel schaffen durch die Anerkennung der Wahrheit, dafs die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis ist. Die Elementarmittel, welche zur Erkenntnis helfen, sind Zahl, Form und Sprache. Die Sprachfähigkeit des Kindes stammt aus einer angeborenen Schallkraft; der Unterricht, der sie erweckt, zerfällt in Ton-, Wort- und Sprachlehre. Die Mutter ist es, die dem Kinde erst an sich bedeutungslose Lautverbindungen und dann be-

stimmte Namenreihen vorzusagen hat. Beides findet das Kind später in seiner Fibel vor. Die Sprachlehre ist bestimmt, „unser Geschlecht von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu führen“. Den Anfang auch davon hat wiederum die Mutter zu machen; sie nimmt Gelegenheit, die Glieder des Kindes zu benennen, ihre Lage zu einander, ihre Verrichtungen u. dgl. zu beschreiben. Andre Sprechübungen logischer und ähnlicher Art sollen dann folgen. Die Formlehre umfafst die Mefskunst, das Zeichnen und Schreiben. Mefskunst wird gelehrt mit Hilfe des „A B C der Anschauung“. Gemeint ist eine Reihe von geordneten Linien und Figuren, beginnend mit einer gleichförmigen Abteilung des gleichseitigen Vierecks. Bei der Zahllehre werden bestimmte Reihen von Tabellen benutzt. An der Einheitstabelle z. B. soll das Kind alle Zahlenverhältnisse anschauen lernen; so rechnet es ohne Regeln. Sein Rechnen besteht einfach im Anschauen und Aussprechen des Wahrgenommenen. Die gesamte intellektuelle Bildung des Kindes gründet sich also auf Anschauungen, welche ihm die Mutter vermittelt. Dasselbe gilt auch von der religiösen Bildung. Auch die Gottesverehrung entkeimt der vorbildlichen Anregung der Mutter. Pestalozzi drückt das so aus: „Ich glaube an meine Mutter; ihr Herz zeigte mir Gott; er ist der Gott meiner Mutter.“ —

Die pädagogischen Gedanken, welche Pestalozzi formuliert hat, sind von ihm nie mit dem Anspruch verkündigt, schlechthin vollkommenes gesagt zu haben; er ist sich bewufst, noch mit der Wahrheit zu ringen, die er zu suchen beschlossen. Es ist auch nicht schwer, Kritik an Einzelheiten in seinen Vorschlägen und Ausführungen zu üben. Christmann hat damit bereits 1812 begonnen in der Schrift: „Versuch einer Metakritik der Weltverbesserung. Ein Wort über Pestalozzi etc.“ Andre sind seinem Beispiele gefolgt. Man wird nicht leugnen können, dafs sich auch an Pestalozzi die Wahrheit kundgiebt: Errare humanum est. Aus der pädagogischen Litteratur kennt er eigentlich nur Rousseaus Emil. Das hat zur Folge, dafs er seine eignen Leistungen nicht in ein historisch richtiges Verhältnis zu dem zu bringen weifs, was andre vor ihm und neben ihm geleistet. Gewifs hat er sich auch in Einzelheiten vergriffen. Nur mit Wehmut liest man Ramsauers Bericht über die Unterrichtsstunden, in welchen Pestalozzi von der Betrachtung eines Loches in der Tapete ausgeht oder naturgeschichtliche Namenreihen mit den Kindern bis zur Heiserkeit übt. Man wird ihm nicht Unrecht thun, wenn man bei ihm, trotz seiner tiefen Religiosität, doch das rechte Verständnis für das Spezifische an der christlichen Religion vermifst. Man wird endlich anerkennen müssen, dafs eine richtige Beobachtung über Pestalozzis Methode zum Ausdruck kommt, wenn der Vollziehungsrat Glayre, dem er seine Ideen auseinandergesetzt, das Urteil fällte: Vous voulez donc mécaniser l'instruction? Es ist in der That viel mechanischer Formalismus in seiner Methode, der

die Kinder auch zu gedankenloser, seichter Rederei verleiten kann. Man wird dieses und vielleicht noch manches andre an Pestalozzis Pädagogik tadeln und aussetzen können, Aber was will das sagen gegenüber dem unbesiegbaren Idealismus des Mannes, mit dem er sein Bestes, mit dem er sich selbst in den Dienst einer edeln Sache zu gunsten der Menschheit gestellt. Und was will es weiter gegenüber der Thatsache sagen, dafs dieser Mann mit einem Ernst, wie vor ihm kein andrer, die feste psychologische Grundlage und das unverrückbare ethisch-religiöse Ziel der Erziehung gesucht hat, um an die Stelle einer blofs zufälligen Unterrichtsroutine eine in sich schlechthin begründete Unterrichtsmethode zu setzen! Darin zeigt der Mann trotz der Lücken seiner Bildung ein wirklich wissenschaftliches Interesse und ein Verständnis für eine wissenschaftliche Behandlung der Pädagogik. Mit Recht hat darum Palmer über ihn geurteilt: „Es liegt Philosophie in seinen Forschungen, in seinen Resultaten, in seinen Ideen, und hieraus erklärt es sich, warum Philosophen von Fach, wie Fichte und Herbart, sich so einläfslich mit Pestalozzis Lehre beschäftigten."

---

§ 12. Die Entwickelung des niedern Schulwesens im 19. Jahrhundert.

K. Schmidt IV, S. 321 ff. Schäfer, Leidfaden der Innern Mission. 2. Aufl. Hamburg 1889, wo die Litteratur der bezüglichen Anstaltspädagogik ziemlich vollständig angegeben ist. Hanschmann, Friedrich Fröbel. Eisenach 1874. Hamel, Der gegenseitige Unterricht (Bell u. Lancaster, Paris 1818), Krieger, Jacotots Lehrmethode. Zweibrücken 1830. Langenberg, Diesterweg. Frankfurt 1867. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens 4 Bde. Gotha 1858 ff. Strack, Geschichte des deutschen Volksssshulwesens. Gütersloh 1872. Keller, Geschichte des preufsischen Volksschulwesens. Berlin 1873. Giebe-Hildebrandt, Verordnungen, betreffend das Volksschulwesen etc. 5. Aufl. Düsseldorf 1898; dazu Suplementband 1901. Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. 2 Bde. 2. Aufl. Hannover 1898. Schneider, Ein halbes Jahrhundert im Dienste von Kirche und Schule. Berlin 1900.

Pestalozzis Pädagogik hat nach den verschiedensten Seiten hin anregend und befruchtend auf die Entwickelung des Unterrichts- und Erziehungswesens unseres Jahrhunderts eingewirkt. Den unmittelbarsten Einflufs hat sie unstreitig auf die Gestaltung des niedern Schulwesens in der Gegenwart ausgeübt. Pestalozzis in brennendem Liebeseifer sich verzehrende Arbeit an den Elenden, Verlassenen und Verkommenen unter den Kindern seines Volkes hat den Eifer zu christlicher Liebesthätigkeit auch bei andern entflammt und zur Gründung jener vielen Anstalten geführt, in welchen sich die Liebe erbarmend und helfend der körperlich, geistig und sittlich Verwahrlosten annimmt. Die Krippen, Warteschulen, Kindergärten und

Armenschulen, die Rettungsanstalten, die Blinden- und Taubstummeninstitute, die Asyle für Blöde und Epileptische sind ja freilich keineswegs von Pestalozzi selbst gegründet; aber man darf dreist sagen, dafs das Wehen seines Geistes auch in diesen Anstalten des Unterrichts und der Erziehung, welche in ihnen unter erschwerenden Umständen erfolgen, zu spüren ist. Sein in rastlosem Bemühen um eine rationelle Unterrichtsmethode ringender Geist hat jüngeren Arbeitsgenossen den Boden geebnet, auf dem sie gangbare Wege für den Jugendunterricht abgesteckt, ausgemessen und befestigt haben. Wenn auch nicht mehr der Manier von Pestalozzis eigenem Unterricht, dem Geiste seiner Methode begegnet man noch überall in dem Elementarunterrichte der Gegenwart.

Was zunächst die vorhin genannten Anstalten betrifft, so werde ich mich auf einige wenige Notizen beschränken müssen. Die erste Blindenanstalt ist 1784 durch Valentin Hauy in Paris gegründet. In Anknüpfung an das, was bisher schon für die Erziehung der Blinden geschehen war, suchte er namentlich deren Bildungskreis dadurch zu erweitern, dafs er ihnen die Möglichkeit zum Lesenlernen verschaffte. Zu diesem Zwecke liefs er durch Druck die Buchstabenschrift in das Papier so einpressen, das sie aus demselben als erhabene Formen hervortrat und nun durch den Tastsinn der Finger wahrgenommen werden konnte. Sein System der Blindenschrift ist neuerdings durch das vollkommenere ersetzt, welches der Franzose Braille erfunden. In dem praktischer gerichteten England legte man in den ebenfalls im vorigen Jahrhundert errichteten Blindenanstalten weniger Gewicht auf die intellektuelle Bildung der des Augenlichtes Beraubten, als auf ihre Unterweisung in der Handfertigkeit und in der Musik, um ihnen die Möglichkeit zu verschaffen, wenigstens einen Teil ihres eignen Unterhaltes zu verdienen. Der Auffassung der Engländer hat man sich in der Hauptsache auch bei uns angeschlossen, obwohl die deutsche Auffassung von der Aufgabe der allgemeinen Volksbildung ganz von selbst dahin geführt hat, dafs beim Blindenunterrichte auch die Bildung des Geistes und Gemütes nicht verabsäumt wird. Die erste deutsche Blindenanstalt ist 1806 von Zeune in Berlin gegründet; seitdem ist die Zahl derselben stetig gewachsen. Um die Fortentwickelung der Methode des Blindenunterrichtes hat sich namentlich Hebold in Barby bleibende Verdienste erworben.

Zur unterrichtlichen Belehrung von Taubstummen hat man nachweislich bereits im 16. Jahrhundert Versuche gemacht; aber es handelte sich dabei immer nur um den Unterricht einzelner. Die erste Taubstummenanstalt hat der Abbé de l'Epée um die Mitte des vorigen Jahrhunderts in Paris gegründet. In Deutschland schrieb Arnoldi eine Anweisung zum Unterricht der Taubstummen 1777. Die erste Taubstummenanstalt von gröfserem Umfange gründete Samuel Heinicke 1778 in Dresden, nachdem er bereits 10 Jahre

früher eine kleinere Zahl von Taubstummen in Eppendorf bei Hamburg zu unterrichten begonnen. Beim Unterrichten der des Gehöres und der Sprache Beraubten werden zwei verschiedene Methoden angewandt. Die französische Methode benutzt eine ausgebildete Zeichensprache durch verschiedene Haltung der Hände und Stellung der Finger als Verständigungsmittel zwischen den Vollsinnigen und Tauben, die deutsche Methode lehrt die Letzteren wirklich sprechen und Gesprochenes von den Lippen der Sprechenden ablesen. Zur Ausbildung der deutschen Methode hat namentlich Hill in Weifsenfels Bedeutendes gewirkt.

Die ersten Versuche zur Bildung von Blödsinnigen in geordneten Anstalten sind von Ferrus in Bicêtre gemacht, dann von Guggenbühl in Bern 1841 und Loehe in Neudettelsau 1854. Anfangs hegte man grofse Erwartungen von dieser Arbeit und hoffte, durch sie eine Heilung des Blödsinnes bewirken zu können. Die Erfahrung hat gelehrt, dafs man sich mit seinen Hoffnungen in dieser Hinsicht bescheidener einrichten mufs. Wer an den Blöden arbeitet, wird sich glücklich schätzen dürfen, wenn es ihm gelingt, das Dasein dieser Elenden nur überhaupt in etwas menschenwürdiger zu gestalten; auf eine intellektuelle Bildung wird er bei ihnen so gut wie ganz verzichten müssen. Ähnlich liegt es bei den mit der Epilepsie behafteten Kindern. Heilbar sind sie von dieser Krankheit selten, das bedeutet aber mit andern Worten, die Umnachtung ihres Geistes vollzieht sich bei diesen Unglücklichen allmählich und stetig. Die erste Erziehungsanstalt für Epileptiker hat Pfarrer Bost in Laforce in der Dordogne 1865 eröffnet; die gröfseste in Deutschland besteht seit 1867 in Bethel bei Bielefeld.

Hat die Gründung der bisher genannten Anstalten ihren Grund in besonderen körperlichen Mängeln und Gebrechen der Zöglinge, so steht die Errichtung anderer Anstalten mit den sozialen Notständen der Gegenwart im Zusammenhange. Zu ihnen gehören u. a. die sogen. „Krippen“, d. h. Pflege- und Warteanstalten für Säuglinge im ersten und zweiten Lebensjahre, deren Mütter gezwungen sind, nach Arbeit auszugehen, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen, und darum ihren Kindern nicht die nötige Sorgfalt der Aufsicht, Pflege und Erziehung zuwenden können. Nachdem bereits 1815 von Arnold Wagemann in Göttingen der Plan einer solchen Pflegeanstalt für Säuglinge entwickelt war, wurde die erste „Krippe“ 1844 von Marbeau in Paris eröffnet. Seitdem bestehen ähnliche Anstalten wohl in allen gröfseren Fabrikorten. Das Gleiche gilt von den sogen. Warteschulen, in welchen Kinder aus Arbeiterfamilien im Alter von 3—6 Jahren während der Arbeitszeit ihrer Eltern in geordneter Weise gepflegt, gewartet, beaufsichtigt, beschäftigt und ihrem Alter entsprechend geistig angeregt und unterwiesen werden. Aus den sozialen Notständen des Volkes erklärt sich auch die Entstehung der sogen. Armenschulen. In ihrer

ursprünglichen Form trugen sie vorzugsweise den Charakter von Arbeitsschulen. Pestalozzis Anstalt in Neuhof kann zu ihnen gerechnet werden. Als Musteranstalt für diese Art von Schulen ist die landwirtschaftliche Armenschule zu bezeichnen, welche Phil. Eman. v. Fellenberg 1804 in Hofwyl in der Schweiz gründete, und an welcher der Lehrer Wehrli die Methode des Arbeitsunterrichtes in bewunderungswürdiger Weise durchführte. Die in deutschen Städten errichteten Armenschulen trugen meist einen andern Charakter. Sie waren nichts andres als Volksschulen für solche Kinder, deren Eltern nicht imstande waren, Schulgeld für sie zu bezahlen. Seit der Aufhebung des Schulgeldes für Volksschüler sind diese Schulen naturgemäfs eingegangen, was nach keiner Seite hin zu beklagen ist.

Um Hebung sittlicher Schäden handelt es sich, wo die barmherzige Liebe sich der Erziehung verwahrloster Kinder annimmt. In einzelnen Fällen wird solche Liebe sich wohl immer bethätigt haben. In gröfserem Mafse und in geordneterer Weise hat man damit aber erst im 19. Jahrhundert begonnen. Hier verdienen zunächst die sogen. Pestalozzivereine erwähnt zu werden, welche es sich zur Aufgabe machen, gefährdete oder gar schon verwahrloste Kinder in solche Verhältnisse zu bringen, wo sie unter der Einwirkung einer geregelten Erziehung stehen. Diese Verhältnisse werden am sichersten in den Rettungshäusern angetroffen. Das älteste derartige Haus ist der Lutherhof in Weimar. Er ist 1813 von Joh. Falk im Zusammenhange mit den Kriegsnöten jenes Jahres gegründet. Die Errichtung andrer ähnlicher Anstalten ist gefolgt. Aber die eigentliche Idee des wirklichen Rettungshauses ist erst durch Joh. Hinrich Wichern erfafst und verwirklicht durch die Gründung des Rauhen Hauses 1833. Der Gedanke, welcher von Wichern mit Konsequenz durchgeführt wurde, ist der: die Kinder sind nicht blofs durch Unterricht und Arbeit zu bilden, sondern vor allem durch die Zucht eines christlichen Familienlebens zu erziehen. Die Zöglinge werden darum im Rauhen Hause in Familien eingeteilt. Jede Familie von 12—15 Personen bewohnt ihr eignes kleines Haus, der Erzieher lebt, arbeitet, rastet, speist und erbaut sich mit ihnen gemeinschaftlich, und die Glieder einer Familie bleiben auch dann noch in Verbindung mit einander, wenn die Zöglinge nach vollendeter Erziehung entlassen worden. Nach dem Muster des Rauhen Hauses sind die neuern Rettungshäuser wohl sämtlich eingerichtet. Diese Art der Anstalten erfährt in Preufsen naturgemäfs eine weitere Ausdehnung und Entwickelung durch das dort erlassene „Gesetz über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger vom 2. Juli 1900.“

Es sind anomale Verhältnisse, welche zur Bildung der im vorstehenden genannten Anstalten geführt haben. Die Anregung, welche Pestalozzi gegeben hat, macht sich in ihnen allen bemerkbar. Aber sein Geist tritt auch da hervor, wo man darauf bedacht

ist, die Erziehung der Jugend, die in normalen Verhältnissen aufwächst, zu vervollkommnen. Hier sind zunächst die pädagogischen Bestrebungen von Friedrich Fröbel (1782—1852) zu erwähnen. Er beschäftigte sich mit dem Probleme der Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter und kam zu der Überzeugung, dafs diese Kinder, um ihre Erziehung planmäfsig zu gestalten, nicht den zufälligen Einflüssen des Hauses überlassen bleiben, sondern in die Hände pädagogisch geschulter Personen gelegt werden müssen. Zu diesem Ende begründete er 1840 eine eigne Erziehungsanstalt in Blankenburg bei Rudolstadt, der er den Namen eines Kindergartens gab. Der „Kindergarten" soll nicht etwa blofs, wie die Warteschule, bei ungünstigen Familienverhältnissen subsidiär eintreten, sondern die Erziehung des Hauses auch bei günstigen Verhältnissen ergänzen, um den Anschauungskreis, das Wissen und Können der Kinder angemessen zu erweitern. Die Mittel, durch welche dies geschehen soll, sind die Beschäftigung durch Handarbeiten und Bewegungsspiele. Für jene dienen der Baukasten, Stäbchen zum Legen, Papierstreifen zum Flechten, zum Falten u. dgl.; diese Lehrmittel werden zum Auffassen der Formen und Hervorbringen bestimmter Gebilde benutzt. Alles wird besprochen, Erzählungen und Reimverse werden dabei eingeflochten. In ähnlicher Weise werden auch die Bewegungsspiele: Haschen, Reigen u. dgl. ausgeführt. — In Einzelheiten hat sich Fröbel vergriffen. Manche seiner Beschäftigungsspiele überanstrengen das Auge und die Hand des Kindes, auch ist nicht ausgeschlossen, dafs nach seiner Unterrichtsmethode die Kinder geistig überreizt werden. Der Anerkennung seiner Bestrebungen ist es zudem hinderlich gewesen, dafs die Liedstrophen, die er lernen liefs, meist seicht, geschmacklos und unkindlich sind, und dafs er ein Gegner der damals herrschenden kirchlichen Richtung war. In Preufsen wurden die Kindergärten sogar 1851 durch das Ministerium verboten, weil Fröbels „System auf Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet sei." Diese Beurteilung der Kindergärten richtet sich selbst. Fröbels Idee einer planmäfsigen Beschäftigung der Kinder vor dem Beginne des eigentlichen Schulunterrichtes verdient volle Anerkennung, und das Richtige an seinen Vorschlägen findet heute ebenso in der Kinderstube wie in der subsidiär an ihre Stelle tretenden Warteschule Verwendung. Festgehalten mufs nur werden, dafs der „Kindergarten" nichts vorwegnimmt, was Sache des Schulunterrichts ist.

Was nun aber diesen Unterricht in den niedern Schulen betrifft, so hat sich auf allen Gebieten desselben eine bewunderungswürdige Technik auf Grund sorgfältiger methodologischer Erwägungen im Laufe des Jahrhunderts ausgebildet. Auf die Geschichte ihrer Entwickelung im einzelnen einzugehen, müssen wir uns aus Mangel an Raum versagen; wir verweisen in dieser Beziehung vielmehr auf Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunter-

richtes 1876 ff. und beschränken uns im übrigen darauf, nur diejenigen Einflüsse geschichtlich zu würdigen, welche auf die heutige Gestaltung des Volksschulwesens im Grofsen von entscheidender Wirkung gewesen sind. Solche Einflüsse sind in beschränkterem Mafse von der Unterrichtsmethode der Engländer Bell und Lancaster und von den Unterrichtsprinzipien des Franzosen Jacotot ausgegangen. Von ihnen wird darum zunächst die Rede sein müssen.

Andreas Bell, † 1832, hatte als Leiter des Militärwaisenhauses zu Egmore in Ostindien manche Verdriefslichkeit durch das widerspenstige Wesen der an der Anstalt wirkenden Lehrer gehabt. Er entschlofs sich, diese Lehrer zu entlassen und den Unterricht in kleinern Abteilungen durch die bessern Schüler, die zu diesem Zwecke noch besonders unterrichtet wurden, geben zu lassen. Im Jahre 1795 wurde der erste Versuch mit den „Monitoren“, wie diese Schüler-Lehrer von ihm genannt wurden, gemacht, und er gelang über Erwarten. Unabhängig von ihm hatte 1798 der Quäker Joseph Lancaster † 1838, in London eine Armenschule eröffnet, in welcher er ebenfalls Schüler als Lehrer unterer Abteilungen verwandte. Der Erfolg war auch hier ein günstiger. Unter der Protektion des Königs Georg III. fand das Unternehmen einen solchen Anklang, dafs in kurzem 30000 Kinder nach dieser Methode unterrichtet wurden. Lancaster begab sich auf Reisen, um auch in andern Orten ähnliche Schuleinrichtungen zu treffen. Er war überzeugt, dafs er eine Mission des Höchsten mit seinem Unternehmen auszurichten habe. Seine Bemühungen blieben nicht ohne Frucht. In Grofsbritannien, Amerika, Rufsland und andern Ländern wurde die Bell-Lancastersche Methode eingeführt. Eine eigentümliche Fortbildung erlebte diese Methode durch die in Schleswig-Holstein mittelst Königlicher Verordnung 1822 eingeführte „wechselseitige Schuleinrichtung“. In Eckernförde wurde eine eigne Normalschule zur Veranschaulichung der Methode eingerichtet. In 10—15 Gruppen erhielten die jüngern Schüler von den ältern nicht eigentlich Unterricht, aber die letztern wurden dazu verwandt, mit den in diese Gruppen verteilten jüngern Mitschülern Übungen zum Einprägen des vom Lehrer selbst Gelehrten vorzunehmen. Eine Zeitlang hat man sich einen grofsen Erfolg von diesem Schulsysteme versprochen. Aber schon Diesterweg erkannte ganz richtig, dafs die Verwendung von Knaben als Lehrer doch nur ein ungenügendes Surrogat für den Unterricht des Lehrers selbst bieten könne, und man ist darüber heute wohl einig, dafs die ganze Einrichtung nichts anders als ein Notbehelf ist, dessen Anwendung man sich in einzelnen Fällen wohl gefallen lassen kann, der aber nie als Ausdruck eines berechtigten Prinzipes gelten darf. Selbst in England hat man die dort einst gefeierte Bell-Lancastersche Methode als regelmäfsige Einrichtung längst aufgegeben.

Ein noch gröfseres Aufsehen als die Methode des wechsel-

seitigen Unterrichtes hat die sogen. Universalmethode des Franzosen Jacotot † 1840 erregt. Der Erfinder derselben war zum Professor der französischen Sprache in Löwen berufen und mufste seinen Unterricht vor Holländern beginnen, ohne dafs diese Französisch oder er ein Wort Holländisch verstanden. Er veranlafste seine Zuhörer nun, die französischen Sätze aus Fénélons Télémaque, die er ihnen vorlas und deren Sinn sie aus einer gedruckten Übersetzung entnehmen konnten, auswendig zu lernen. Sein Unterricht bestand nun nur darin, andeutend die Aufmerksamkeit des Schülers auf jeden Satz, jedes Wort, jede Silbe und jeden Laut oder Buchstaben des Memorierten zu lenken, um ihn so zu veranlassen, zu beobachten, zu überlegen, zu vergleichen und selbst die sich ergebenden Schlüsse zu ziehen und dann, was er an neuer Erkenntnis gewonnen, mit seinem frühern Wissen in Beziehung zu setzen. Er nannte diese Methode Enseignement universel, weil er überzeugt war, dafs dieselbe bei allen Schülern angewandt werden könne, da alle Menschen gleiche Intelligenz haben, und dafs sie sich auf alle Unterrichtsgegenstände anwenden lasse, da der Gang der seelischen Erfassung derselben durch den Schüler bei allen derselbe sei. — Man kann nicht in Abrede nehmen, dafs Jacotot bei der Ausführung seiner Gedanken manche Wunderlichkeiten ausgesprochen hat, die unmöglich Beifall finden konnten. Seinen Hauptgedanken „Alles in allem“ mufs man aber als einen höchst beachtenswerten bezeichnen; mit Recht hat man demselben den ihm gebührenden Einflufs auf die Entwickelung der Volksschulpädagogik eingeräumt.

Kommen wir nun zum Schlufs auch noch auf diese Pädagogik selbst zu sprechen, so haben wir eine stetige Fortentwickelung der Volksschule im gesamten deutschen Vaterlande zu konstatieren. Die Führung auf der Bahn dieser Entwickelung hat Preufsen übernommen. Für den Geist, in welchem sich diese Entwickelung vollziehen sollte, ist zunächst die Anlehnung an Pestalozzis Pädagogik bedeutungsvoll gewesen. Fichte hatte sich mit derselben eingehend beschäftigt und die Überzeugung gewonnen, dafs sie „das wahre Heilmittel für die kranke Menschheit“ sei, sie auch für geeignet für die Einführung in wissenschaftliches Denken gefunden. Als er nun seine berühmten „Reden an die deutsche Nation“ zur Entwickelung seiner Ideen über Nationalerziehung hielt, wies er u. a. auch mit Begeisterung auf Pestalozzis praktische Erziehungsversuche hin. Dieser Hinweis blieb nicht ohne Beachtung. Die leitenden Kreise in Berlin arbeiteten an einer Wiedergeburt der Nation nach den Niederlagen, die sie erlitten, durch Einführung einer allgemeinen Volkserziehung nach den Grundsäten des grofsen schweizerischen Pädagogen. Die Königin Luise fühlte sich persönlich von seinen Ideen angezogen, nachdem sie „Lienhard und Gertrud“ gelesen. Der König Friedrich Wilhelm III. ordnete an, „dafs dem Volksunterrichte die gröfste Aufmerksamkeit gewidmet würde“; er wollte,

dafs seine Nation an innerm Glanze gewinne, was sie an äufserm verloren habe. Der Freiherr von Stein sprach die Überzeugung aus: „Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen begründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehn.“ Diese Methode schien man bei Pestalozzi lernen zu können. Die preufsische Regierung sandte deswegen eine Anzahl begabter junger Männer nach Iferten. Sie sollten dort „den Geist der gesamten Erziehungs- und Lehrart Pestalozzis unmittelbar an der reinsten Quelle schöpfen und im Umgange mit ihm nicht blofs ihren Geist, sondern auch ihr Herz zum vollkommnen Erziehungsberufe ausbilden“. Die Absicht ward im vollsten Mafse erreicht. Die jungen Leute kehrten von Iferten mit dem lebendigen Gefühle der Heiligkeit des Lehrerberufes und dem feurigen Triebe, sich ihm widmen zu dürfen, in die Heimat zurück und wirkten zumeist als Erzieher an Lehrerseminaren anregend, unterweisend, begeisternd. Durch die Berufung Zellers, eines begabten Anhängers Pestalozzis, zum Schulrat in Königsberg, fanden die Bestrebungen dieser Männer auch eine erwünschte Förderung in den Kreisen der Regierung. Der Geist Pestalozzis hielt seinen Einzug in die preufsische Volksschule; aber er wirkte nicht beherrschend und unterdrückend in ihr, sondern nur belebend und befruchtend, und diese Schule konnte sich doch durchaus selbständig entwickeln. Die selbständigen Züge in ihr sind die folgenden: Betonung des heimatlichen, des vaterländischen und des christlichen Faktors in der Volkserziehung. Eine Reihe hervorragend tüchtiger Männer haben die Volksschulpädagogik in diesem Sinne auszubilden verstanden. Zu ihnen gehört Gust. Friedr. Dinter (1760—1831), der allerdings als begeisterter Anhänger der sogen. Sokratik in einem gewissen Gegensatze zu Pestalozzi stand und nach seiner theologischen Überzeugung Rationalist war, aber gleichwohl auch seinerseits in die Entwickelung der Schule in der angegebenen Richtung eingriff. Entschiedener geschah dies von Männern wie Harnisch und Schorn in Weifsenfels, Stolzenburg und Bock in Liegnitz, Spieker in Hannover u. a. Der Ertrag dieser Entwickelung begegnet uns in Gräfe, „die deutsche Volksschule“ 1850, und als einen Abschlufs derselben hat man die sogen. „Regulative“ des Ministers v. Raumer 1854 anzusehen. In ihnen sind die hervorstechenden Charakterzüge der preufsischen Volksschule, namentlich auch das Interesse für eine kirchliche Erziehung durch einen bestimmt formulierten Religionsunterricht so stark betont, dafs sie dadurch andre wesentliche Aufgaben der Volksschule unnötig zurückstellen mufsten und der Vorwurf der Einseitigkeit ihnen nicht erspart bleiben konnte.

Im Gegensatze zu dieser Strömung, welche in dem Erlafs der „Regulative“ ausmündete, bahnte sich daher naturgemäfs eine Gegen-

strömung an, als deren geistig bedeutendster Repräsentant Adolph Diesterweg (1790—1866) anzusehen ist. Sein „Wegweiser für deutsche Lehrer" 1832.34, eine höchst bedeutende Leistung auf dem Gebiete der Schuldidaktik, wies mit Vorliebe auf diejenigen Aufgaben des Schulunterrichtes hin, welche ihm in der offiziellen Pädagogik, später auch in den „Regulativen" in ungerechtfertigter Weise vernachlässigt zu sein schienen. Diesterweg bezeichnet sich selbst als Pestalozzianer; dementsprechend formuliert er seine pädagogischen Ansichten: Die Prinzipien aller Erziehung liegen in der Menschennatur, die selber der Entwickelung entgegenstrebt. Diese Entwickelung beginnt mit der sinnlichen Wahrnehmung und erreicht ihren Gipfel in intellektueller Hinsicht in der Vernünftigkeit, in praktischer Hinsicht in der Selbständigkeit des Zöglings. Aller Unterricht mufs sich darum auf die Anschauung gründen, aber zur Selbsthätigkeit des Schülers anregen. Die Unterrichtsmethode mufs darum die heuristisch-entwickelnde sein, die vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitet. Um den Zögling selbständig zu machen, hat man dahin zu wirken, dafs er offenen Sinn für die Dinge gewinnt, wie sie wirklich liegen, und dafs er befähigt wird, sich mit ihnen auseinander zu setzen. Auf die wirklichen Dinge und ihre Bedeutung für die Bildung und das Leben wurde auch von andern Pädagogen verwiesen, unter denen noch Kehr, der Verfasser der „Praxis der Volksschule" 1868 genannt werden mag.

Auf die Dauer liefs sich das Berechtigte an den Bestrebungen dieser Männer nicht ignorieren. In den „Allgemeinen Bestimmungen" des Ministers Falk vom Jahre 1872 fanden sie angemessene Berücksichtigung. Unter voller Wahrung des spezifischen Charakters der preufsischen Volksschule, wie er geschildert ist, weitet sich dieselbe durch diese „Bestimmungen" zu einer deutschen Volksschule aus, und in meisterhafter Weise wird in ihre Aufgaben alles das eingewoben, was für den Trieb nach allgemeiner menschlicher Bildung Wert und Bedeutung hat und was mit den besondern Kulturinteressen der Gegenwart in unverkennbarem Zusammenhange steht. Sind die Ziele der Volksschulbildung in ihnen durchweg sehr hoch gegriffen, so haben sie ein ideales Streben nach pädagogischer Vervollkommnung in den Kreisen der Volksschullehrer wachgerufen, das zu den erfreulichen Zügen der Zeit gehört. Dies Streben in der heranwachsenden Lehrerschaft wachzurufen, bildet eine wichtige Aufgabe des Lehrerseminares in der Gegenwart. Auch für die Aufgaben des Seminars sind die Schranken durch die „Allgemeinen Bestimmungen" weiter gesteckt. Das Wesen der Lehrerbildungsanstalten bringt es aber mit sich, dafs in ihnen das Hauptgewicht auf die Ausbildung in der formalen Didaktik gelegt werden mufs. Für eine wissenschaftliche Vertiefung der Gesamtbildung der Volksschullehrer werden darum neue Wege gebahnt

werden müssen. Das Königreich Sachsen hat in diesem Sinne einem Teile der Volksschullehrer die Hörsale der Universität geöffnet. Preufsen wird hierin nicht zurückbleiben können, wenn seine Lehrer es nicht versäumen, die Initiative zur Verwirklichung ihrer Wünsche zu ergreifen. Dann wird auch die Volksschule einer weitern glücklichen Entwickelung entgegengehen. Wenn es bisher noch nicbt gelungen ist, durch den Erlafs eines preufsischen Volksschulgesetzes das geltende Gewohnheitsrecht in gesetzlich gebuchtes Recht zu verwandeln, so ist doch durch das persönliche Eingreifen des Kaisers Wilhelm I. dafür gesorgt, „dafs dem Volke die Religion erhalten wird“, und durch die persönliche Willensäufserung des jetzigen Monarchen ist bewirkt, dafs dem Volke die rechten Handhaben zum sittlichen Kampfe gegen die mannigfachen Wirren im Volksleben der Gegenwart gereicht werden können.

---

§ 13. Die Entwickelung des höhern Schulwesens im 19. Jahrhundert.

K. Schmidl IV, S. 491 ff. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preufsen. 3 Bde. Berlin 1864 ff. Kuntzemüller, Die Reform unseres höhern Schulwesens 1888. Derselbe, Die Lösung der Schulfrage 1892.

Höhere Schulen waren im Sinne der Pädagogen älterer Richtung die Gymnasien, zu denen indessen in mancher Hinsicht auch die lateinischen Mittelschulen in den kleinern Städten gerechnet werden konnten. Nur sie wurden als Bildungsschulen angesehen. Allmählich hatte man aber begonnen, sich von diesen Vorstellungen der Gelehrten frei zu machen. Schon am Ausgange des 16., mehr noch im 17. Jahrhundert hatte man eine Vorliebe für die „galanten“ Wissenschaften oder für die sogen. Realien gezeigt. In Halle war sogar im vierten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts eine eigne Realschule gegründet, die sich freilich nicht halten konnte. Um die Mitte des Jahrhunderts entstand dagegen in der Heckerschen Realschule in Berlin eine bleibende Anstalt. Damit war der Anstofs zur Entstehung einer neuen Gattung von Schulen gegeben, welche bei ihrem Unterrichte mehr als die Gymnasien Rücksicht auf die Vorbereitung der Schüler zum unmittelbaren Eintritt in den bürgerlichen Beruf nahmen. Man begann, das Berechtigte dieser Schulen, welche in den kleinern Städten an die Stelle der Lateinschulen unter dem Namen von Bürgerschulen traten und in den gröfseren Städten als selbständige Gründungen Realschulen genannt wurden, nunmehr auch theoretisch nachzuweisen. Es geschah dies u. a. von Resewitz in der Schrift: „Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit“, von Gedike in dem Programme: „Grundlinien des Planes der neuen

Bürgerschule in Leipzig“ 1803. Man wies darauf hin, dafs es viele Klassen des Bürgerstandes gebe, welchen mit gelehrter Bildung nichts gedient sei, die aber „eine feinere Kultur und eine gröfsere Masse materieller Kenntnisse zur zweckmäfsigen Betreibung ihres Gewerbes nötig hätten“. Für diese sollte durch Errichtung von Realschulen gesorgt werden.

In Anlehnung an ähnliche Ideen, die in früherer Zeit kund gegeben waren, forderte man namentlich auch starke Berücksichtigung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer und der neueren Sprachen. Je nachdem die erstern oder die letztern stärker betont wurden, ergaben sich zwei Typen dieser Schulen. Spilleke vertrat in seiner Abhandlung: „Über das Wesen der Bürgerschule“ 1822 mehr den Typus, der durch die zuerst genannten Fächer bedingt ist. Die Realschule soll als ein durchaus wissenschaftlich arbeitendes Institut eingerichtet werden; sie soll nicht für die Universität, sondern für das Gewerbeinstitut, das Polytechnikum, die Kunstakademie vorbereiten. Naturkunde und Mathematik sind darum die Hauptfächer im Realschulunterricht. Die übrigen Unterrichtsfächer sind nur als Mittel zur Erwerbung der rechten Stellung in der Gemeinsamkeit der menschlichen Kultur vom Zöglinge zu treiben. Beim Unterrichte selbst kommt alles auf Erweckung des praktischen Sinnes an. Derjenige ist ein tüchtiger Realschullehrer, welcher den Schüler in das Leben einzuführen weifs, wie es wirklich ist, so dafs er seine Kenntnisse in ihm praktisch zu verwerten versteht. Den andern Typus der Realschule entwickelt Karl Mager (1810—1858) in seinem Werke: „Die deutsche Bürgerschule“ 1840. Im modernen Staate, so führt er aus, sind drei Stände zu unterscheiden: Das Volk, die Gebildeten und die Gelehrten. Bis etwa zum 10. Jahre erhalten alle Kinder die gleiche Bildung, dann aber tritt eine Gabelung des Schulsystems in drei Äste, die Volksschule, die Realschule und das Gymnasium ein. Die Realschule ist für die Glieder des zweiten Standes bestimmt. Sie wird ins Leben treten „trotz alles Widerstrebens der Stockphilologen“, und sie ist befähigt, eine wirkliche, in sich abgeschlossene Bildung zu vermitteln. „Unsre Gebildeten können sich heute auf demselben Wege in unsre Sittlichkeit und Kultur hineinleben, auf welchem sich die Zeitgenossen des Miltiades in die ihrige hineingelebt haben.“ Unter den Unterrichtsfächern stehen die Sprachen und ihre Litteratur obenan, und zwar die modernen Sprachen: Deutsch, Französisch und Englisch. Der Unterricht in ihnen soll zum Verstehen, Sprechen und Schreiben derselben anleiten und mit den bedeutendsten Dichtern, Historikern und Rednern bekannt machen, auch Kenntnis der Kompositionslehre geben. Selbstverständlich kann dieser Unterricht nur von philologisch und pädagogisch geschulten Lehrern gegeben werden. Zu den übrigen Unterrichtsfächern gehören Religion, Naturwissenschaft, Mathematik, Psychologie, Gesang,

Zeichnen, Gymnastik. Der Verein dieser Gegenstände gewährt „ein Ganzes der Bildung“, das, „was man europäisch-moderne Bildung nennen kann“. — Beim Sprachunterrichte selbst sind drei Stufen zu unterscheiden; die unterste ist wesentlich Sprachanschauungsunterricht an der Hand des Lesebuchs, die mittlere entwickelt das Verständnis für den grammatischen Aufbau der Sprache, die oberste Stufe führt in das rhetorisch-litterarische Geniefsen der Meisterwerke in der Litteratur der Kulturvölker ein. „Faselt jemand von der bildenden Kraft der griechischen und lateinischen Sprache und zwar so, als ob das Studium drei ausgezeichneter moderner Sprachen nicht ebenfalls solche bildende Kraft habe, so antworte ich ihm, dafs er weder neuere Sprachen, noch das kennt, was beim Studium fremder Sprachen das eigentlich Bildende ist.“ Die Realschule als wirkliche Bildungsschule zu gestalten, liegt also auch Mager wie Spilleke am Herzen.

In diesem Sinne haben dann auch andre pädagogische Schriftsteller ihre Lanzen für die weitere Ausbildung der Realschulen eingelegt. Die preufsische Unterrichtsverwaltung ist ihrerseits bestrebt gewesen, durch planmäfsige Organisation des Realschulwesens den pädagogischen Theoremen wie dem praktischen Bildungsbedürfnisse in der Gegenwart entgegenzukommen. Schon die Prüfungsinstruktion von 1832 räumte den mit einem Reifezeugnis von den Realschulen Entlassenen gewisse Rechte ein, die bisher nur Gymnasialabiturienten gehabt. Die „Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschule“ etc von 1859 unterschied bereits Realschulen erster Ordnung, in welchen der lateinische Unterricht obligatorisch sein sollte, namentlich wegen des Zusammenhanges unserer Kultur mit der antiken Kultur, und Realschulen zweiter Ordnung, neben denen dann noch höhere Bürgerschulen bestanden. Im Jahre 1870 wurde verfügt, dafs die Reifezeugnisse von Realschulen erster Ordnung dieselbe Gültigkeit für die Immatrikulation bei der philosophischen Fakultät an den Hochschulen haben solle wie die Gymnasialreifezeugnisse und dafs die auf Grund eines solchen Zeugnisses Immatrikulierten nach Vollendung des akademischen Trienniums zur Ablegung der wissenschaftlichen Staatsprüfung in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern bezw. in den neuern Sprachen als Hauptfächern berechtigt seien. Durch eine weitere Verfügung vom Jahre 1882 ward eine Annäherung der höhern Realschulen an das Gymnasium angestrebt, sofern u. a. der Unterricht in den drei untersten Klassen für beide Arten von Anstalten konform gemacht wurde. Nach den „Lehrplänen und Lehraufgaben für die höhern Schulen“ 1892 ist diese Annäherung noch in weit höherem Mafse erfolgt; nach ihnen hat z. B. der Unterricht im Religion, im Deutschen, in der Geschichte und Erdkunde dieselben Stoffe nach derselben Methode zur Erreichung derselben Lehrziele in den Gymnasien wie in den Realschulen zu behandeln. Im übrigen ist in

dieser Verfügung eine sehr mannigfaltige Gestaltung der Realschulen zugelassen. Neben der einen Form des neunklassigen Gymnasiums sind zwei Formen neunklassiger Realschulen, das Realgymnasium (mit Latein) und die Oberrealschule (ohne Latein) und daneben die sechsklassige (lateinlose) höhere Bürgerschule anerkannt. Damit dürfte vorläufig die Bewegung für die Gründung und Organisation dieser Art Schulen zu einem gewissen Abschlusse gekommen sein.

Die Realschulen sind im wesentlichen Gebilde des 19. Jahrhunderts, also erst jungen Datums. Dafs sich bei ihrer Entwickelung eine gewisse Unsicherheit kund gab, wird man verstehen. Nicht gleich verständlich erscheint es, dafs sich dieselbe Unsicherheit auch in der Entwickelung der Gymnasien in diesem Jahrhundert gezeigt hat; und doch tritt sie in auffälliger Weise hervor. Das wiederholte Drängen auf moderne Bildungsfächer erschütterte schliefslich auch im Kreise der Gymnasialpädagogen den Glauben an die Zulänglichkeit der Beschäftigung mit den alten Sprachen allein für die humane Bildung; man sah sich daher nach noch anderm Bildungsstoff um und zog daher alles Mögliche in den Bereich des Gymnasialunterrichtes bis hin zum Mittelhochdeutschen, zur philosophischen Propädeutik, zur Differenzial- und Integralrechnung u. dgl. Nachdem an die Stelle der Theologen gelehrte Vertreter der einzelnen Unterrichtsfächer getreten waren, begannen diese ihre Gelehrsamkeit, die sie doch zu irgend einem Zwecke erworben haben mufsten, vor ihren Schülern auszukramen, und jeder ging dabei von der naheliegenden Überzeugung aus, dafs sein Fach das wichtigste an der Schule sei, weswegen die Schüler alle ihre Kräfte gerade für dieses einzusetzen hätten. Die Schulbehörden griffen hier meist nicht hemmend, sondern eher fördernd ein, ja begünstigten die zur Mode gewordene Treibhauspädagogik noch durch möglichst bestimmte Angaben der Pensen, welche fast für die einzelnen Stunden durchzuarbeiten vorgeschrieben waren; um sie durcharbeiten zu können, mufsten die Lehrer nur zu oft zum „Drill“ greifen, welcher die Schüler geistig und körperlich ruinierte und ihnen als Ersatz nur den gymnasialen Schuldünkel einbrachte.

Gegen dies Unwesen erhob die Kritik ihre Stimme. Es geschah dies zuerst von ärztlicher Seite durch die Schrift Lorinsers „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen“ 1836. Sie führte aus, dafs die Überbürdung der Schüler durch den Unterricht und das, was die Schule aufserdem fordere, gerade die besten unter ihnen erschlaffe und lähme; im Zusammenhange damit forderte sie mehr Berücksichtigung der körperlichen Erziehung. Die Folge war, dafs in Sachsen 1837 das Turnen in die Gymnasien eingeführt wurde, und dafs König Friedrich Wilhelm IV. 1842 die Leibesübungen für einen „notwendigen und unentbehrlichen Bestandteil der männlichen Erziehung erklärte“. Von andrer Seite wurde der innere Betrieb

des Gymnasialunterrichtes angegriffen, und an Verbesserungsvorschlägen fehlte es nicht. Köchly schlug in seiner Schrift: „Zur Gymnasialreform“ 1846 vor, eine Verengung der Unterrichtsziele eintreten zu lassen. Die Beschäftigung mit Naturwissenschaften und ähnlichem müsse eingeschränkt werden. Bei dem Unterrichte in den alten Sprachen dürfe das philologische Prinzip nicht vorwalten. Lateinsprechen und Lateinschreiben zu lehren habe in der Gegenwart keinen Sinn mehr. Der Betrieb der alten Sprachen solle nur auf ein selbständiges Erfassen der historischen Wissenschaften vorbereiten. Anleitung zu verständnisvoller Lektüre der klassischen Schriftsteller sei darum die Hauptsache. Klopp wünschte den Aufbau des Sprachunterrichts durch eine andre Reihenfolge im Auftreten der einzelnen Sprachen. An das Deutsche müsse sich in Sexta das Englische, in Quinta das Französische, in Quarta das Lateinische, in Tertia das Griechische reihen. So werde der Grundsatz: „Vom Bekannten zum Unbekannten; vom Nahen zum Entfernten“ befolgt. — In eingehender Weise übt Roth in seiner „Gymnasialpädapogik“ 1865 Kritik an dem Bestehenden. Er sieht den Hauptschaden darin, dafs das dermalige Gymnasium nicht mehr erziehe. Die Lehrer wollten nur noch unterrichten. Die Pensenwirtschaft mache dem Zöglinge alle freie Bewegung unmöglich und benähme ihm alle Lust am Lernen. Die multa, welche gelehrt würden, machen das Lernen des multum unmöglich. Alles arbeite im Gymnasium auf Schein. Um hier Wandel zu schaffen, mufs das Gymnasium wieder Erziehungsschule werden. Es soll vorbereiten auf die Universität, nicht selbst in den obern Klassen eine halbe Universität sein wollen. Darum hat es sich Beschränkungen aufzuerlegen. Griechisch und Lateinisch ist so weit zu treiben, dafs man ein gutes Verständnis griechischer und lateinischer Schriftsteller gewinnen kann, dazu Deutsch, Französisch, Geschichte, Geographie und Religion; diese Fächer genügen als obligatorische, alle andern bleiben fakultativ. Bei jedem Unterrichte ist die Hauptsache nicht Vermittelung des Wissens, sondern Erziehung zu geistiger Selbstthätigkeit und Erziehung zu christlichem Glauben und christlichem Leben. Dazu ist aber auch Freiheit der Bewegung für den Lehrer erforderlich. Alle Büreaukratie, da man ihm das Was und das Wie seines Unterrichts vorschreibt, ist verwerflich. „Je mehr die Arbeit, zu der ich mich verpflichtet habe, von geistiger Art ist, desto mehr bedarf ich zu der Energie meines Thuns der Spontaneität, der selbständigen Initiative in meinen Verrichtungen.“

Die einschneidenste Kritik gegenüber dem Bestreben, realistische und ähnliche Allotria in den Gymnasialunterricht einzuführen, hat wohl Friedrich Thiersch in München geübt. Den Realschulen ist er feind. „Ein gebildeter Mensch, der den Namen verdient, wird nie aus ihnen hervorgehn, keiner, der eine höhere, ideale Geistesrichtung nimmt und über das Nützlichkeitsprinzip hinausdenkt;

aber wahre Kinder der Zeit, Umwälzungsmenschen, die alles bessern wollen, nur nicht sich selbst.“ In Konsequenz dieser Gedanken will er den Unterricht an den Gymnasien wesentlich auf das beschränkt wissen, was die alten Humanisten schätzten, und unter allen Unterrichtsfächern nimmt die Beschäftigung mit dem Griechischen und Lateinischen den wichtigsten Raum ein, nicht um ihrer selbst willen, sondern um zu einer humanen Bildung zu erziehen. Denn wer „an der öffentlichen Leitung des gemeinen Wesens in Lehre, Verwaltung oder Gericht seinen Anteil“ begehrt, mufs sich „für die Wahrung und Pflege der allgemeinen Güter, die ihm sein wichtiger Beruf zu Schirm und Mehrung übergeben wird“, erziehen lassen, und diese Erziehung kann ihm nur werden, wenn er unter den Einflufs des Bildungserbes von den Vätern her gestellt wird.

Thiersch vertritt das historische Prinzip. Deinhard (Gymnasialunterricht 1837) und Thaulow (Gymnasialpädagogik 1858) suchen die Aufgabe des Gymnasiums in rein philosophischer Weise zu konstruieren. Andre haben dagegen das Traditionelle zu rechtfertigen oder fortzuentwickeln gesucht. Nägelsbach, der Verfasser einer trefflichen Gymnasialpädagogik, hat als sein Vermächtnis die Überzeugung ausgesprochen, die Pflege der klassischen Bildung sei notwendig, sonst breche die Barbarei über uns herein; notwendig sei aber auch ein gründliches Studium des Evangeliums, sonst bleibe das klassische Altertum nicht nur unverstanden, sondern es werde uns auch ein unheilvolles Heidentum bringen. Um dieser Gefahr aus dem Wege zu gehen, war 1851 ein „christliches“ Gymnasium in Gütersloh ins Leben gerufen, vielleicht eine Kritik der herbesten Art an dem Bestehenden zu einer Zeit, wo der christliche Charakter der Gymnasien, wenigstens in Preufsen, mit einer unverkennbaren Geflissentlichkeit betont wurde.

Es lag in den Verhältnissen begründet, dafs die Realschulen und die Humanschulen sich zunächst unabhängig von einander, ihren besondern Aufgaben entsprechend, einzurichten bestrebt waren. Dadurch schien eine Zwiespältigkeit in der Bildung zunächst der höhern Stände unvermeidlich. Um sie zu verhindern, tauchte der Gedanke der Einheitsschule auf. (Vgl. Hornemann, Die einheitliche höhere Schule.) Realschule und Gymnasium sollten sich in ihren Lehraufgaben soweit nähern, dafs sie als eine Schulgattung erschienen, welche bestimmt sei, in zweckmäfsiger Weise zum Besuche der Universitäten wie der technischen Hochschulen vorzubereiten. Dieser Gedanke vermochte sich nicht generell durchzusetzen. Gleichwohl diente er dazu, eine gröfsere Annäherung der beiden bis dahin feindlichen Schulsysteme anzubahnen. Im Sinne einer solchen Anbahnung eines nähern Verhältnisses ist es aufzufassen, wenn man einen gemeinsamen Unterbau für beide anstrebte. Diesen Unterbau dachte man sich zunächst so, dafs der lateinische

Unterricht in den drei untern Klassen den Mittelpunkt zu bilden habe. Einen andern Weg schlugen die Vertreter der Reformschule ein. Sie empfahlen, eine moderne Sprache, das Französische, zum Mittelpunkte des Unterrichtes auf der untern Stufe zu machen, das Lateinische erst in Untertertia und, sofern es sich um das Gymnasium handelt, das Griechische erst in Untersekunda auftreten zu lassen. In diesem Sinne bildeten sich besondere Typen der Reformschule in Altona, Frankfurt a. M. und Hannover. (Vgl. Ramdohr, Über den gegenwärtigen Bestand der Reformschulfrage. 1897.)

Wie hat sich nun die preufsiche Unterrichtsverwaltung diesen Strömungen und kritischen Gegenströmungen gegenüber verhalten? In ihrer ersten das Gymnasialwesen normierenden Verfügung aus dem Jahre 1837 wird der Grundsatz vertreten, dafs der Lehrgegenstände, welche sich in die Gymnasien eingedrängt haben, keiner für die Erziehung zur wahren Bildung entbehrt werden kann. Was wirklich ist, ist auch vernünftig. Auch die Verfügung von 1856 wich nicht von diesem Standpunkte, nur wurde angeordnet, eine gröfsere Konzentration des Unterrichtes anzubahnen. Sie sollte dadurch erzielt werden, dafs der Unterricht in den alten Sprachen zur Hauptsache gemacht wurde. Das Resultat dieses Unterrichts sollte in einem selbstgefertigten lateinischen Aufsatze und einem fehlerlosen griechischen Skriptum bei der Abgangsprüfung zu Tage treten. Auf die Dauer liefs sich dies Resultat nicht mehr erreichen. Zuerst fiel das griechische Skriptum. Es ward durch die Verfügung von 1882 ermäfsigt in eine einfache Versetzungsarbeit von Sekunda nach Prima. Was diese Verfügung im übrigen charakterisierte, war eine wesentliche Annäherung des Gymnasiums an die Realschule, von der schon die Rede war. Doch die Modifikation des Lehrzieles der Gymnasien war damit noch nicht abgeschlossen. Ohne den Beirat der Philologen vom Fache, ja über ihre Köpfe hinweg, wurde ihnen durch einen stärkern Willen, als der ihre, nachdem er die Mängel ihrer fehlsamen Pädagogik bei seiner eigenen Ausbildung hatte wahrnehmen müssen, das Ziel anders bestimmt. Nach den „Lehrplänen und Lehraufgaben“ von 1892 ist der lateinische Aufsatz gefallen und damit „auf stilistische Fertigkeit in dem bisherigen Umfange“ Verzicht geleistet. Im Lateinischen wie Griechischen ist „der grammatische Lernstoff und der anzueignende Sprachschatz beschränkt“; es genügt, wenn das „Verständnis der bedeutendern klassischen Schriftsteller Roms und Griechenlands“, event. unter Benutzung guter Übersetzungen erreicht wird. Auch im Französischen und Englischen ist der grammatische Lernstoff beschränkt und das Lehrziel „im wesentlichen auf den praktischen schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache bemessen“. Mehr als bisher ist das Deutsche „in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes gerückt“. „Die diesem Unterrichte gestellte besondere Aufgabe der Pflege vaterländischen Sinnes und des nationalen Gedankens“ ver-

bindet ihn eng mit dem Geschichtsunterrichte. Dieser ist in der Hauptsache als vaterländischer Geschichtsunterricht zu erteilen und hat auch die Entwickelung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse unseres Volkes bis in die Gegenwart hinein zu berücksichtigen.

Durch den Königlichen Erlafs vom 26. November 1900 ist eine „Weiterführung der Reform der höhern Schulen“ in die Wege geleitet, welche von dem Gesichtspunkte ausgehn soll, „dafs das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind“, dafs dabei jedoch die „Eigenart“ jeder dieser Anstalten kräftiger, als bisher, „betont“ werden soll. An den Gymnasien und Realgymnasien soll daher das Lateinische „eine entsprechende Verstärkung erfahren“. doch soll auf den Gymnasien das Englische eingehender berücksichtigt und auf der obern Stufe, wenn thunlich, an die Stelle des Französischen treten. Beim Griechischen soll „neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte kommen“. Eine „Vernachlässigung wichtiger Abschnitte der alten Geschichte“ darf nicht mehr vorkommen. — Diese „Weiterbildung“ bezeichnet in einzelnen Stücken ein Wiederannähern an das, was bisher als spezifische Eigentümlichkeit der Gymnasialbildung angesehen wurde. In der Hauptsache bewegt sich der Erlafs in den Bahnen seines Vorgängers aus dem Jahre 1892. Durch diesen war aber ein wesentlich anderes Ziel jener Bildung als in frühern Zeiten gesteckt. Das neue Ziel trifft darin unzweifelhaft das Richtige, dafs es nicht von der Wirklichkeit ablenkt, sondern den Zögling in ihr heimisch machen will, und dafs es nicht von der eignen nationalen Bildung des Volkes trennt, sondern den Gymnasiasten mit ihr so vertraut macht, dafs er, auch wo er die Bildungspfade der Griechen und Römer wandelt, doch mit allen gebildeten Gliedern seines Volkes gemeinsam empfindet und mit ihnen in Einheit des Geistes gemeinsam für die Gröfse und das Heil des Vaterlandes wirkt in Glaube, Liebe und Hoffnung.

Ob es gelingen wird, eine noch gröfsere Einförmigkeit der Bildungsideale in unserm Volke durch die Errichtung einer von vielen Seiten angestrebten Einheitsschule zu erreichen, kann erst die Zukunft entscheiden. Die Einheitsschule, an welche man dabei denkt, kommt auf eine Verschmelzung sämtlicher Schulen zu einem einheitlichen Organismus hinaus. Bei ihm soll die Volksschule die Basis bilden, die lateinische Mittelschule den Schaft und die Real- und Humanschule das mehrgezackte Kapitäl. Für den Gedanken dieser Art von Einheitsschule erwärmen sich vorwiegend Pädagogen der Volksschule. Seiner Verwirklichung stehen aber schwerwiegende Bedenken entgegen, vor allem auch das Bedenken, dafs die Didaktik

der Volksschule nicht geeignet ist, den triebkräftigen Keim zu einer wissenschaftlichen Ausbildung des kindlichen Geistes zu wecken. Darum würde es unerwünscht sein, wenn die Dinge ihre Entwickelung in der Richtung der so oder so gestalteten Einheitsschule nehmen sollten; denn Einheit der Bildung besteht nicht in der Einförmigkeit derselben, und Einförmigkeit wird nur zu leicht Einseitigkeit, vor der Gott unser Volk bewahren möge. Aufserdem darf man nicht übersehen, dafs die Gymnasien und Realgymnasien nicht nur Bildungsschulen, sondern zugleich Vorschulen zur Vorbereitung auf die akademischen und höhern technischen Fachstudien sein sollen, dafs insbesondere die Gymnasien das Fundament zu bestimmten spätern Fakultätsstudien zu legen bestimmt sind. Die Eigenart der zuletzt genannten Schulen auch in der Gegenwart kräftig zu betonen, wird darum unser gutes Recht bleiben.

---

§ 14. Die systematische Pädagogik im 19. Jahrhundert.

K. Schmidt IV, S. 960 ff., K. A. Schmid IV, 2 S. 636 ff., 752 ff. Strympell, Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart. Braunschweig 1843.

Erziehen ist eine praktische Thätigkeit, aber eine solche, welche mehr als andere dem denkenden Geiste Anlafs zu theoretischen Erwägungen giebt, und wiederum von der wissenschaftlichen Erörterung ihrer Theorie Anregung und Befruchtung erhält. Es ist nur zu natürlich, dafs in Zeiten, wo sich ein lebhaftes Bedürfnis nach praktischer Erziehungsthätigkeit geltend macht, auch ein lebhafteres Interesse für eine systematische Behandlung der Pädagogik hervortritt. Dies gilt auch vom 19. Jahrhundert. Dasselbe hat eine reiche systematisch-pädagogische Litteratur gezeitigt. Die typischen Formen derselben sollen hier einer kurzen Besprechung unterzogen werden. Man wird sie in zwei Gruppen, eine theologische und eine philosophische, ordnen können. Bei der theologischen Gruppe wird man wieder eine römische und eine evangelische Abteilung zu unterscheiden haben. Wir beginnen mit einer Übersicht über die pädagogischen Systeme, welche von römischen Theologen herstammen.

In erster Linie ist da das pädagogische Werk des aufgeklärten Bischofs Sailer zu Regensburg (1751—1832) zu nennen, welches den Titel führt: „Über Erziehung für Erzieher, oder Pädagogik." In systematischem Aufbau entwickelt der Verfasser zunächst die Prinzipien einer vernünftigen und christlichen Erziehung, um dann ihre Beziehung auf die physische, intellektuelle, moralische und religiöse Entwickelung und Bildung des Menschen nachzuweisen. Im weitern spricht Sailer von den verschiedenen Formen der Erziehung im Hause, im Institute, in der Schule und durch die Lebens-

erfahrungen, um endlich die verschiedenen Ziele der Standes- und Berufserziehung zu erörtern. Für ihn bildet die religiöse Erziehung die Grundlage aller Pädagogik. Erziehung ist ihm Entwickelung und Fortbildung der menschlichen Kräfte, welche sich die Natur nicht selber geben kann, sondern welche durch eine zweite Hand mit Absicht geleitet werden mufs. Ziel dieser Leitung ist, das Individuum in den Stand zu setzen, sein eigner Führer durch das Leben zu werden. Um dahin zu gelangen, mufs der Erzieher dem Zöglinge Vorbild werden nach dem Grundsatze: „Werdet selbst besser, und die Jugend wird auch besser werden.“ Dieser Geist mufs überall die Thätigkeit des Erziehers beherrschen. Sieht man auf die Praxis, so werden verschiedene Erziehungsformen angewandt. Bei der einen wird nur der äufsere Mensch gebildet; das Resultat sind schöne Stellungen, feine Wendungen, reine Aussprache, gelenkige Tanzfüfse. Eine zweite bildet den inneren Menschen des Willens; aus ihr gehen gute, fromme Menschen jedoch mit beschränkten Kenntnissen hervor. Eine dritte zielt auf Bildung des Kopfes; man erhält durch sie „buntschwätzige Raisonneurs und unruhige Allwisser“. Die rechte Form ist die, wo man den ganzen innern Menschen nach dem Geiste des Christentums bildet und dann von dem innern aus auch den äufsern; auf diese Weise erhält man die besten, weisesten und brauchbarsten Menschen. Diese Form nimmt das Animalische im Menschen in Zucht, weil er ohne dies ein wildes Tier bliebe, regt sein Erkenntnisvermögen an, damit er nicht verrohe, gewöhnt ihn an Selbstthätigkeit und geselliges Wesen. So wird er kultiviert. Aber das eigentliche Geheimnis der Erziehung bildet die Aufgabe, den Zögling zu divinisieren, d. h. ihn zum göttlichen Leben, welches der Kern seines eignen Lebens ist, zu bilden. Der Gang der intellektuellen Bildung wird nach Pestalozzis Grundsätzen bestimmt, der Gang der sittlich-religiösen Bildung durchläuft die Stufen: Gefühl durch vorbildliche Eindrücke, Begriff durch lehrhafte Klarlegung, Idee durch spontane Abklärung. — Die edle, konfessionell weitherzige Anschauung, welche Sailers Pädagogik auszeichnet, begegnet uns auch in dem „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde“ 1811 ff. des Wiener Bischofs Milde (1777—1853). Das Buch hat bei den Ultramontanen in der römischen Kirche wenig Gnade gefunden; desto höher wird von ihnen das Werk von Dursch geschätzt: „Pädagogik, oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens“ 1851. Der Verfasser handelt zunächst von dem Menschen, als dem Objekt der Erziehung, im Urzustande, nach seinem Falle und nach seiner Rückkehr zu Gott; dann handelt er von den Mitteln der Erziehung und endlich von der Anwendung derselben in der Erziehungspraxis. Dogma für ihn ist: wie es aufser der römischen Kirche kein Heil giebt, so bleibt aufserhalb derselben auch die Erziehung eine Unmöglichkeit. Wenn die moderne Pädagogik als ihre Aufgabe be-

zeichnet, das Kind zur Humanität, zum Dienste für das Wahre zu erziehen, so kann man sich das nur aneignen, wenn man diese Gedanken im römischen Sinne faſst, denn in Christo finden wir die Idee der Humanität realisiert, und nur die römische Kirche lehrt, was wahr ohne subjektive Irrung ist. Sie ist darum auch mit ihrer priesterlichen, prophetischen und königlichen Wirksamkeit die einzig wahre Erziehungsanstalt der Menschheit. — Der Zweck der Erziehung ist ein ausschlieſslich kirchlicher. Sie bewahrt den Getauften die Wiedergeburt und ermöglicht ihnen die neue Geburt als eine freie Selbstthat durch die unbedingte Unterordnung unter die Dogmen und religiösen Übungen der römischen Kirche.

Die Ansichten, welche Dursch hier vertritt, haben bestimmend auf die pädagogischen Anschauungen der römischen Theologen, wenigstens in Deutschland, gewirkt. Alle spätern von dorther stammenden pädagogischen Systeme sind mehr oder weniger in ihren grundlegenden Gedanken von Durschs Pädagogik abhängig. Es wird deshalb nicht nötig sein, auf sie weiter einzugehen. Unerwähnt soll es dagegen nicht bleiben, daſs der französische Bischof Dupanloup eine beachtenswerte Pädagogik unter dem Titel: „De l'éducation“ geschrieben hat, welche unter voller Wahrung des Standpunktes eines römischen Theologen die Theorie der Erziehung mit einem weitern geistigen Blicke erörtert, als dies von den römischen Pädagogen in Deutschland geschehen ist und bis in die Gegenwart hinein geschieht.

Unter den evangelischen Theologen, welche den Versuch gemacht haben, die Pädagogik in systematischem Zusammenhange darzustellen, ist als erster Aug. Herm. Niemeyer (1754—1828) zu nennen. Die Auswüchse der pietistischen Pädagogik, welche ihm bei der Leitung der Franckeschen Anstalten in Halle entgegentraten, veranlaſsten ihn 1796 „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes für Lehrer, Hauslehrer und Schulmänner“ zusammenzustellen, welche die Pädagogik wieder in gesundere Bahnen lenken sollten. Sein theologischer Standpunkt ist der des kantischen Rationalismus, weshalb er nur solche Sätze der Religionslehre den Schülern mitgeteilt wissen wollte, „welche eine praktische Bedeutung hätten und welche anwendbar aufs Leben und wichtig für Tugend und Gemütsruhe seien“. Als Zweck der Erziehung sieht er die Ausbildung des Menschlichen im Menschen an; dieses Menschliche liegt in der Vernunftthätigkeit und in dem Vermögen, seinen Willen durch Freiheit zu bestimmen, Sittlichkeit und Tugend zu haben. „Richte durch jedes mit den Rechten des Zöglings verträgliche Mittel die erweckte Kraft in ihm auf alles, was der Vernunft des Menschen als würdig erscheint. Laſs die Harmonie der Freiheit mit der Vernunft dein höchstes Ziel sein, weil auf ihr der sittliche Wert des Menschen beruht.“ In diesen leitenden Gedanken giebt sich seine eigne Anschauung kund. Im übrigen denkt er weniger

daran, eine neue Theorie der Pädagogik aufzustellen, als das, was andre vor ihm an brauchbaren Gedanken bereits ausgesprochen hatten, in ein zusammenhängendes System zu bringen. Zu diesem Zwecke fügte er seinen „Grundsätzen“ auch eine Geschichte der Pädagogik hinzu, um die Erfahrungen früherer Zeiten dem angehenden Pädagogen zugänglich zu machen.

Auf die Geschichte der Pädagogik legt ein zweiter Systematiker jener Zeit ebenfalls grofses Gewicht. Es ist dies Christian Schwarz in Heidelberg (1766—1837). Er hat eine gröfsere Zahl pädagogischer Schriften verfafst. Hier kommen hauptsächlich die folgenden beiden in Betracht: „Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik“ 1805 und „Erziehungslehre“ 1802 ff. Das „Lehrbuch“ ist 1843 von Curtmann in Giefsen († 1871) überarbeitet und in dieser Form ein wertvolles Hilfsmittel zum Studium der Pädagogik geworden. Nach Schwarz hat die Erziehung von der Natur des Menschen auszugehen, um aus ihr eine höhere Natur, die Gottähnlichkeit, herauszubilden, so zwar, dafs das Allgemeine der menschlichen Natur sich im Zöglinge zur Persönlichkeit individualisiere.

Mehr noch als bei Niemeyer und Schwarz kommt der evangelisch-theologische Standpunkt in der „Evangelischen Pädagogik“ 1853 von Palmer in Tübingen (1811—1876) zum Ausdruck. Im ersten Teile seines Werkes, der „pädagogischen Fundamentallehre“ sucht Palmer zunächst eine „ideale Grundlegung“ für seine Wissenschaft zu gewinnen. Voran wird das teleologische Prinzip gestellt. Palmer fafst es in die apostolischen Worte: „dafs ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werke geschickt“. Der Zögling soll so erzogen werden, dafs er ein Mensch werde, dem nichts Menschliches fremd ist, der aber alles Menschliche an sich durch den Geist Christi heiligt und verklärt. Zu dem teleologischen kommt das anthropologische Prinzip. Das Kind steht unter der Wirkung der Erbsünde. Die pelagianische Ansicht der modernen Erzieher ist von den nachteiligsten Folgen; sie zeigen sich in der Genufssucht und Weichlichkeit, im frivolen Spott über das Heilige, in der Verachtung aller Autorität. Die christliche Pädagogik nimmt ihren Ausgangspunkt von der Taufe; in der Taufe ist dem Kinde der Anfang einer Neubildung und ein Gegengewicht gegen die Sünde gegeben. Die evangelische Pädagogik tritt einerseits der Meinung entgegen, als müfste dem Kinde alles erst von aufsen her zugeführt werden; Lernen ist auch eine Belebung und Kräftigung des innern Bewufstseins. Sie bestreitet andrerseits die Meinung, dafs in dem Kinde bereits alles liege, was es werden soll; Lernen ist auch ein Aufnehmen fremder Bildungsstoffe, doch so, dafs sie durch die eigne Geistesarbeit angeeignet werden. So sehr nun nach dieser Seite hin individuelle Schranken beim Kinde anzuerkennen sind, zu einem bestimmten Mafse von Wissen und Können ist bei jedem Menschenkinde die Fähigkeit vorhanden. Palmer

stellt als drittes Prinzip der Erziehung das methodische Prinzip auf, er findet für dasselbe den Ausdruck in der biblischen Vorstellung von der Weisheit. Sie schöpft aus der Wahrheit der heiligen Schrift und der Beobachtung der Kindesnatur. Sie wähnt nicht, mit der Anwendung ihrer so gewonnenen Mittel einen bestimmten Erfolg der Erziehung garantieren zu können; menschliche Mittel bleiben immer unzulänglich, aber sie entnimmt daher die Gewifsheit, dafs eine Berührung des Göttlichen und Menschlichen im Kindesgeiste von der Taufe her stattfindet, und gründet darauf das Recht, im Gebete um die Einwirkung des göttlichen Geistes auf den Zögling zu bitten.

Von grofser Bedeutung für die praktische Gestaltung der Erziehung ist der Begriff der Zucht. Sie begreift alles in sich, was den noch vom Fleische beherrschten Willen nötigt, sich einem höhern Willen zu unterwerfen. Zu unterscheiden ist eine Zucht der Liebe und eine Zucht der Wahrheit. Die Zucht der Liebe leitet das Kind zur Andacht Gott gegenüber, zum Gehorsam gegenüber den Eltern, zum Gefühl der Billigkeit gegenüber den Geschwistern; sie eröffnet ihm auch den Zugang zu dem geselligen, politischen und kirchlichen Leben und weckt den Sinn für die Kunst und die Schönheit der Natur. Das Ziel der Zucht der Liebe ist, den Zögling dahin zu bringen, „bei sich zu sein", d. h. ihn in sich reich zu gestalten und ihn von Verirrungen fern zu halten. Die Zucht der Wahrheit wird im Unterrichte geübt; dieser soll nicht blofs zum Kennen, sondern auch zum Können anleiten, wird aber immer nur Fragmentarisches zu bieten vermögen. Der Unterricht wird gegeben, damit das Kind lerne. Lernen ist aber Hinnehmen einer gegebenen Wahrheit; von Heuristik kann bei Kindern keine Rede sein. Sie müssen hören und glauben, um zu lernen. Sie sind aber auch zum Reden anzuregen, denn Sprechen ist „der natürliche und notwendige Widerhall der empfangenen Wahrheit". Beim Unterrichte kommt es weniger darauf an, einen Unterrichtsgegenstand zum Zentrum für die übrigen zu erheben, als darauf, dafs der Ertrag desselben der Erläuterung und Stärkung des Geistes zu gute komme und somit der Zögling zum Charakter gebildet werde.

Von der pädagogischen Fundamentallehre geht Palmer noch dazu über, das evangelische Schulamt und das evangelische Rettungswerk zu beschreiben. Wir unterlassen es, darauf genauer einzugehen, da der Schwerpunkt und der Wert dieser hochbedeutsamen, durch und durch evangelischen Pädagogik in den prinzipiellen Erörterungen des ersten Teiles liegen. Palmers Pädagogik wird um ihres innern Gedankengehaltes und der Klarheit der Darstellung willen eine dauernde Stelle in der Geschichte der Pädagogik behaupten. Nicht mit gleicher Bestimmtheit ist dies von dem „Lehrbuche der Pädagogik" zu sagen, welches 1882 von Zezschwitz (1825—86) herausgegeben hat. Es bietet eine Menge origineller

und geistreicher Gedanken in genialem Aufbau des Systems. Aber die Schwerfälligkeit der Darstellung, welche durch die aphoristische Art derselben bedingt ist, erschweren den Zugang zu jenen Gedanken. Bedeutung für die Zukunft wird das Buch m. E. erst dann gewinnen, wenn etwa die mündlichen Vorträge seines Verfassers zur Erläuterung desselben veröffentlicht werden. Bevor das geschieht, wird man von einer Analyse der Gedanken dieses Werkes absehen dürfen.

Wir wenden uns der philosophischen Pädagogik unseres Jahrhunderts zu.

In erster Linie ist hier die Pädagogik Kants zu nennen. Wir können uns über sie weniger durch Kants Schrift: „Über Pädagogik“ informieren, als aus dem Werke von Rink: „Imman. Kant über Pädagogik“ 1803, in welchem über diejenigen Gedanken referiert wird, welche Kant in seinen pädagogischen Vorlesungen ausgesprochen. Für Kant ist die Erziehung das gröfste und schwerste Problem, das den Menschen gestellt ist. Neben der blofs physischen Erziehung besteht die praktische (ethische) Erziehung. Diese stellt sich dar als Disziplinieren, wodurch der Zögling von Fehlern abgehalten wird, als Kultivieren, die ihn zur Geschicklichkeit und Klugheit anleitet, und Moralisieren, wodurch er zur Sittlichkeit gelangt. Das Letzte ist die Hauptsache. Der Zögling mufs dahin kommen, nach Maximen zu handeln. Der Weg dahin ist der Gehorsam, der ein freiwilliger, auf dem Zutrauen zur Vernünftigkeit der sittlichen Forderungen sich gründender werden mufs. Was das Kultivieren betrifft, so ist Anleitung zu geben, die untern Seelenkräfte in den Dienst der obern zu stellen. Man wird z. B. das Gedächtnis üben müssen, aber man darf es nur mit solchem belasten, was auf das wirkliche Leben bezogen werden kann. Das beste Hilfsmittel für diese Geisteskultur ist das Hervorbringen. Man lernt das am gründlichsten und behält das am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernt. Darum mufs man beim Unterrichte sokratisch verfahren, d. h. die Vernunfterkenntnisse nicht in den Zögling hineintragen, sondern sie gleichsam aus ihm herausholen. Dasselbe Verfahren ist auch bei der moralischen Kultur des Zöglings zu beobachten. Die Grundsätze, nach denen er sich richten soll, sind nicht ohne weiteres zu geben, sondern als solche zu entwickeln und abzuleiten.

Wir ziehen weiter die pädagogischen Ansichten in Betracht, welche Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation“ entwickelt. Sie fassen sich in der Vorstellung „nationale Staatserziehung“ zusammen. Fichte sieht eine Möglichkeit der Rettung unserer Nation vor ihrem völligen Untergange nach der Niederlage bei Jena nur in der „Bildung zu einem durchaus neuen, allgemeinen und nationalen Selbst, in der Erziehung der Nation zu einem ganz neuen Leben“. Sie läfst sich nicht in der häuslichen, sondern nur in der

öffentlichen Erziehung verwirklichen. Um dem Zöglinge alle Versuchung zum Egoismus zu nehmen, um ihn daran zu gewöhnen, sein Individuum in der Gesamtheit aufgehen zu lassen, ist er der Familie zu entnehmen und mit allen Kindern des Volkes gemeinsam zu erziehen. Erst wenn die Erneuerung des Volkes erfolgt ist, mag man in Überlegung ziehen, welcher Anteil künftig dem Hause an der Erziehung der Jugend zuzuweisen ist. — Es sind gewaltsame Vorschläge, welche hier gemacht werden. Niemals wird in einer freien Nation die Hand dazu geboten werden, dafs sie ihrem vollen Umfange nach Verwirklichung finden. Aber in der militärischen Schulung der gesamten männlichen Jugend unseres Volkes hat das Entscheidende an Fichtes Ideen in einer Weise Verwirklichung gefunden, auf welche wir stolz sein dürfen, weil auf ihr die Gröfse und Sicherheit dieses Volkes und seiner nationalen Kultur beruht.

Wir wenden uns nunmehr der Pädagogik Schleiermachers zu. Gedanken derselben finden sich in verschiedenen Schleiermacherschen Schriften zerstreut. Hier soll jedoch nur seine „Erziehungslehre“ berücksichtigt werden, welche 1849 von Platz auf Grund handschriftlicher Aufzeichnungen Schleiermachers für seine Vorlesungen und dem, was in ihnen von Zuhörern aufgeschrieben ist, veröffentlicht worden. Entbehrt somit das Werk, so wie es vorliegt, der endgültigen Redaktion des Verfassers, so erweckt es dadurch besonderes Interesse, dafs man Schleiermacher gleichsam mitten in der Werkstatt seiner pädagogischen Gedanken beobachten kann. Zudem gehört es zu dem Hervorragendsten, was im abgelaufenen Jahrhundert über Pädagogik veröffentlicht ist. Versuchen wir, seinen Gedankeninhalt hier wiederzugeben.

Schleiermacher sucht zunächst die Begriffe „Erziehung“ und „Erziehungslehre“ zu bestimmen. Die pädagogische Thätigkeit, welche das ältere Geschlecht dem jungen gegenüber ausübt, ist ein Teil der allgemeinen sittlichen Aufgabe desselben. Pädagogik ist darum eine aus der Ethik abzuleitende Wissenschaft. Auf ihr beruht alle wesentliche Förderung des Lebens. Ihre Aufgabe ist die, dahin zu wirken, dafs die Jugend tüchtig werde, in das einzutreten, was sie vorfindet, aber auch mit Kraft für sich darbietende Verbesserungen einzutreten. Um diese Aufgabe zu erreichen, mufs es in der erziehenden Generation solche geben, welche das noch nicht entwickelte Bessere in Gedanken haben. Dies sind die Erzieher. Jeder Erzieher, auch der Volksschullehrer, mufs der gebildetste Mann sein.

Der Zögling ist nie blofs als einzelnes Individuum, sondern immer als Glied eines Ganzen aufzufassen. Danach beantwortet sich die Frage, ob der Erzieher aus dem Zöglinge alles machen dürfe und könne, was er will. Die Ethik sagt ihm, dafs das Erste unmöglich sei. Auch das Zweite ist nicht möglich, denn eine Allmacht

der Erziehung giebt es nicht. Um des letzteren willen braucht man nicht kleinmütig zu werden. Dem Erzieher bleibt die Möglichkeit, die Selbstthätigkeit des Zöglings in Bewegung zu setzen und leitend weiter zu fördern. Dabei hat er die doppelte Aufgabe zu beachten, die Entwickelung einer eignen Persönlichkeit im Zöglinge und die Ausbildung desselben zur Ähnlichkeit mit dem gröfsern Ganzen, dem er angehört. Die Erziehung kann darum nicht in dem Sinne aristokratisch sein, dafs sie eine Nichtausbildung bestimmter Menschenklassen zum Prinzip erhebt, aber auch nicht in dem Sinne demokratisch, dafs sie für alle, an denen die Erziehung zum Abschlufs gekommen, die gleiche Tüchtigkeit für den Dienst im Staate etc. verlangt. Zweckmäfsig ist es dagegen, wenn die gesamte Jugend die gleiche Elementarbildung erhält und erst nach Vollendung derselben eine Scheidung zur Erreichung gesonderter Bildungsziele eintritt.

Die Erziehung hat die Zukunft des Zöglings im Auge; darf sie darum seine Gegenwart opfern? Solange dem Kinde noch die Erkenntnis für den Zweck seines Daseins fehlt, so lange es noch spielt, hat der Erzieher im Spiele desselben ihm seinen Anteil an der Gegenwart zu sichern. Geht seinem Verständnisse jene Erkenntnis auf, so kann bei ihm von einem solchen Opfer nicht mehr die Rede sein. Sache des Erziehers ist es darum, dem Zöglinge zu jener Erkenntnis zu verhelfen. Zu dem Ende wirkt er unterstützend bei allem, was diesem Zwecke von innen und aufsen förderlich ist, wirkt dagegen allem, was die Erreichung desselben hemmt, entgegen. Es leuchtet ein, dafs darum die praktische Ausübung des Erziehungsgeschäftes eine Kunstleistung ist.

Zu den pädagogischen Gegenmitteln gehören die Strafen. Versteht man unter der Strafe ganz äufserlich ein Übel, welches nicht durch das Vergehen selbst entstanden, sondern willkürlich als Gegenwirkung gegen dasselbe durch Entziehung des körperlichen Behagens, oder der Ehre, oder der Freiheit verhängt wird, so mufs sie bedenklich erscheinen; denn sie benutzt die Empfindlichkeit gegen den körperlichen Schmerz, gegen den man abhärten soll, sie erweckt einen falschen Ehrtrieb und verleiht dem Thätigkeitstriebe eine falsche Richtung. „Gäbe es eine andre Lösung der Aufgabe so dafs die Strafe entbehrt werden könnte, wir würden mit beiden Händen zugreifen.“ In der häuslichen Erziehung sollte sie nicht vorkommen; in der öffentlichen ist sie schon deshalb unentbehrlich, weil der Zögling sich an die öffentliche Gültigkeit des Gesetzes gewöhnen mufs. Wird sie angewandt, so ist mit dem sinnlichen der sittliche Faktor zu verbinden. Dahin gehört der Ausdruck des sittlichen Unwillens über das verkehrte Verhalten des Zöglings. Die Forderung, der Erzieher solle mit vollkommenster Gleichgültigkdit strafen, ist unnatürlich und degradiert ihn zu einer Fortsetzung des Stockes. Die Strafe hat übrigens noch einen symbolischen Wert; es findet

in ihr das beleidigte Rechtsgefühl seinen Ausdruck. Wird die Strafe in Worten verhängt, so rede man kurz und bestimmt. Der symbolische Wert der Strafe setzt ihr von selbst die nötigen Schranken. Er verhindert, dafs zwischen dem Strafenden und dem Gestraften ein Kriegszustand entsteht, oder dafs der Strafende in Leidenschaft sein Strafamt mifsbraucht.

Bei der unterstützenden Thätigkeit hat der Pädagoge zu beachten, dafs sie sich auf etwas Lebendiges erstreckt, das sich von innen heraus entwickelt und mit Gleichartigem in Verbindung steht. Es würde darum ein Fehler sein, alle Einwirkung wie Einschränkung zu gestalten, aber ebenso, alles ungehemmt seinen Lauf gehen zu lassen. Ein mittleres Verfahren ist das richtige. Bei der unterstützenden Thätigkeit kommt auch die Einwirkung der sittlichen Gemeinschaften auf den Zögling in Rechnung. Die Kirche beschränkt sich darauf, die Gesinnung des Zöglings zu bilden. Der Staat wird umsoweniger auf die Erziehung einzuwirken brauchen, je entwickelter das öffentliche Leben ist, welches ohnedies das nationale Element fördert. Der freie gesellige Verkehr fördert das kosmopolitische Element in der Erziehung, und die Wissenschaft ist dazu da, Differenzen zwischen Familie, Kirche und Staat auszugleichen.

Eine völlige Gleichheit der einzelnen vermag die Erziehung nicht zu schaffen; sie darf es auch nicht wollen, denn der Unterschied der Rezeptivität und Spontaneität bei den Individuen ist durch die Natur begründet. Es genügt, wenn eine richtige Harmonie zwischen beiden im Zöglinge geschaffen wird. Ebenso ist Berufsbildung im engern Sinne des Wortes nicht Sache des Erziehers; es genügt, wenn er „die Ausbildung der Fertigkeiten, die eine bestimmte Richtung auf einzelne Berufskreise haben, in einer gewissen Allgemeinheit“ läfst. Wie manches andre kann auch dies am ehesten in öffentlichen Schulen beachtet werden, deswegen darf die Erziehung nicht blofs in der Familie erfolgen.

Bisher sind nur die allgemeinen Erziehungsprinzipien erörtert. In dem zweiten Teile der „Erziehungslehre“ folgt Schleiermacher mit seinen Erwägungen der Entwickelung des Kindes. Zuerst kommt die Erziehung im Hause in Betracht. Hier hat man eine sprachlose und eine sprachentwickelnde Periode des Kindes zu unterscheiden. In der ersteren soll eine Gemeinschaft der Liebe zwischen dem Kinde und der Familie durch sein zentrales Verhältnis zur Mutter entwickelt werden. In der zweiten Periode mufs dem Kinde zugemutet werden, selbsthätigen Anteil an demjenigen zu nehmen, was die Herrschaft des Geistigen über des Leibliche begründet. Man hüte sich jedoch vor unnatürlicher Beschleunigung oder schädlicher Überanstrengung. Die zweite Stufe, die in Betracht kommt, ist die Erziehung in der Schule. Rein theoretisch betrachtet wäre eine Scheidung der Zöglinge durch verschiedene Gattungen von Schulen

anfangs nicht nötig, da die Berufswahl noch nicht eintritt. Wird eine Scheidung vorgenommen, so mufs doch der Übertritt von einer Schule in eine andre ohne grofsen Nachteil für den Zögling bewerkstelligt werden können. — Die Berufsarten der Bürger zerfallen in drei Klassen. In die eine gehören diejenigen, welche dem Gemeinwesen durch mechanische Arbeit dienen, in eine zweite diejenigen, welche dasselbe regieren sollen. Zwischen beiden stehen diejenigen, welche Handel und Industrie in gröfserem Umfange betreiben und darum viele Arbeiter beschäftigen. Der Dreiteilung der Berufsart entspricht die Dreiteilung der Schule; man hat eine Volks-, eine Gelehrten- und eine Bürgerschule zu unterscheiden. In der Volksschule ist die Gesinnung für die Gemeinsamkeit zu wecken und die praktische Seite des Verstandes auszubilden. Die Bürgerschule hat als Ziel die praktische Einführung in das Leben. Zu diesem Zwecke bilden der Unterricht in der Muttersprache und den lebenden Sprachen der benachbarten Völker, sowie der Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaft die Hauptsache. Die Gelehrtenschulen haben die Aufgabe, die Erfassung der Wissenschaft als Wissenschaft vorzubereiten. Sie betreiben darum auch die Gegenstände der Bürgerschule, aber sie erweitern den Gesichtskreis durch die Ausdehnung des historischen Wissens, wie sie die Philologie der alten Sprachen giebt. Um Verständnis für das Eigentümliche der altklassischen Litteratur zu ermöglichen, mufs man der lernenden Jugend Auszüge aus den besten Werken derselben geben. Um sie zur Selbstthätigkeit anzuregen, ist die Zahl der Unterrichtsstunden zu beschränken und diese sind darauf zu verwenden, Anleitung zu Selbstarbeit zu geben.

Schleiermacher steht mit seinen pädagogischen Gedanken nicht ohne Beziehung zu demjenigen, was andre vor ihm geleistet; er läfst auch nicht die wirklichen Bedürfnisse der Gegenwart bei seiner Theorie der Erziehung unberücksichtigt. Dennoch nimmt er in seinem Systeme einen durchaus selbständigen Standpunkt ein. Dieser läfst sich kurzweg als Betonung des Ethischen in der Pädagogik bezeichnen. Sein Ziel ist Erziehung freier und lebensvoller Persönlichkeiten, welche thatkräftig in das Leben einzugreifen fähig und willig sind, in das sie gestellt werden. Da er die Unterrichtslehre nicht eigentlich in den Kreis seiner Untersuchungen zieht, so ist es natürlich, dafs die Beziehung der Pädagogik zur Psychologie bei ihm mehr, als billig, zurückgestellt wird. Es ist ein Vorzug der Herbartschen Pädagogik, dafs diese Beziehung mit gebührendem Nachdrucke betont wird.

Herbart (1776—1841) ist zu seinen pädagogischen Theorieen durch das Studium Pestalozzischer Schriften angeregt, wie er denn auch mehrere Arbeiten über Pestalozzis Unterrichtsmethode veröffentlicht hat. Den Ertrag seiner eignen pädagogischen Forschungen hat in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ 1806 und kürzer in seinem

„Umriſs pädagögischer Vorlesungen“ 1835 veröffentlicht. Das Studium derselben wird dadurch einigermaſsen erschwert, daſs Herbart eine von der sonst gebräuchlichen mehrfach abweichende Terminologie anwendet und daſs zum vollen Verständnis auch eine Bekanntschaft mit den Grundanschauungen der Herbartschen Philosophie erforderlich ist. Die wesentlichsten Gedanken dieser Pädagogik sind die folgenden.

Die Pädagogik ist abhängig von der Ethik und Psychologie; jene bestimmt das Ziel, diese die Methode der Erziehung. Das Ziel ist durch die folgenden fünf ethischen Ideen bestimmt, die Ideen der innern Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechtes und der Billigkeit. Verwirklicht werden die letzten vier zu Tugenden, wenn der freie Wille mit den entsprechenden Ideen eins geworden ist. Was die Methode betrifft, so ist zu beachten, daſs Herbarts Psychologie das Vorhandensein von sogen. Seelenkräften leugnet. In dem, was die populäre Vorstellung so bezeichnet, sieht er Gattungsbegriffe für das formale Verhalten der Vorstellungen gegen einander. Vorstellen ist nämlich die eigentliche Grundthätigkeit der Seele, Gefühle und Strebungen sind nur besondere Modifikationen des Vorstellens. Wesentliche Aufgabe des Erziehers zur Verwirklichung des Erziehungszieles ist die Bildung eines richtigen Vorstellungskreises beim Zöglinge.

Das Geschäft der Erziehung zerlegt sich in die drei Thätigkeiten: Regierung, Unterricht und Zucht. Die Trennung geschieht nur im theoretischen Denken; in der Praxis lassen sie sich nicht trennen. Sie verhalten sich zu einander wie die Basis zu den beiden andern Seiten im gleichschenkligen Dreieck.

Unter Regierung versteht Herbart eine Beeinflussung des Zöglings, ohne daſs es schon zu einer freien Selbstthätigkeit des Zöglings kommt. Es ist vor allem die Handhabung der äuſsern Ordnung gemeint, um ihn selbst vor Gefahren und die Gesellschaft gegen seine Gewaltthätigkeit zu schützen. Die Regierung geht mit Gewalt vor und ihr Ziel muſs erreicht werden, ehe sich die Spuren eines echten Willens beim Zöglinge zeigen. Die Maſsregeln, welche die Regierung anwendet, sind die Beschäftigung, um ihm die Zeit zum Unfug zu nehmen, Gebot und Verbot, um seinem Verhalten die rechte Richtung zu geben, Drohung und Strafe, um ihn zum Gehorsam zu bringen, Äuſserungen der Autorität und Liebe, um ihm den Weg zum Gehorsam als einer freien That zu ebnen.

Der Unterricht, welchen die Pädagogik fordert, ist erziehender Unterricht. Seine Aufgabe ist planmäſsige Erzeugung und Pflege von Vorstellungen, bis der Zögling vielseitiges Interesse gewinnt. Um dasselbe zu erwecken, knüpft der Unterricht an diejenigen Vorstellungen an, die der Zögling bereits hat, und schlieſst an sie die neuen nach dem Gesetze der Apperzeption. Vorstellungen entstehen dem Menschen aus Erfahrung und Umgang. Der Unterricht soll

die Gelegenheit zu vermehrter Erfahrung und vermehrtem Umgange schaffen. Es geschieht jenes durch den naturwissenschaftlichen und mathemathischen, dies durch den historischen und sprachlichen Unterricht. Jener erweckt empirisches, spekulatives und ästhetisches Interesse, dieser sympathisches, ethisches und religiöses. — Beim Unterricht lassen sich drei Methoden denken: die darstellende, welche entweder deiktisch oder referierend verfährt, die analytische, welche vorhandene Vorstellungsreihen gliedert, um sie zu klären und das Einzelne schärfer auffassen zu lehren, und die synthetische. Die synthetische Methode ist die wichtigste, weil sie zeigt, wie sich Gedanken aus einander herleiten und zu einem systematischen Gedankengebäude vereinigen lassen.

Die Zucht hat die Aufgabe, den Zögling sittlich zu bilden. Herbart versteht unter ihr alle diejenige Einwirkung auf denselben, durch welche seine Selbstentscheidung für das Gute erfolgt. Zu diesem Zwecke muſs ihm früh Gelegenheit zu eignem, selbständigem Handeln gegeben werden, damit er etwas erfahre, was ihm zur Selbstbeurteilung die Möglichkeit verschafft. Konstante Erfahrungen, in dieser Weise planmäſsig verwertet, erzeugen „Gedächtnis des Willens" oder führen zur sittlichen Charakterbildung des Zöglings. Dafür ist aber Kenntnis der ethischen Ideen unerläſslich, welche der Unterricht giebt. Denn der Wille entspringt nur aus Gedanken. Für Herbart ist darum der Interesse erweckende Unterricht das eigentlich Entscheidende im Werke der Erziehung.

Der stark didaktische Zug in Herbarts Pädagogik ist wohl hauptsächlich die Ursache und der Grund, weshalb gerade sie die meiste Beachtung bei den Schulpädagogen gefunden hat. Keine Pädagogik ist in der letzten Zeit so zum Gegenstande des Studiums geworden, wie diese. Mit Recht spricht man von einer pädagogischen Schule Herbarts, welche die Gedanken des Meisters für die Praxis fortzubilden und fruchtbar zu machen bestrebt ist. Die wichtigsten Werke, welche aus dem Kreise derselben veröffentlicht wurden, sind folgende: Waitz, Allgemeine Pädagogik 1852; Stoy, Enzyklopädie der Pädagogik 1878; Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik 1856; Kern, Grundriſs der Pädagogik 1873; 5. Aufl. von Willmann 1893; Rein, Pädagogik im Grundriſs; 2. Aufl. Stuttgart 1893; Reins Enzyklopäd. Handbuch der Pädagogik. 7 Bde. Langensalza seit 1895. Die ersten Bände in 2 Aufl. seit 1900.

Neben Herbart verdient vor andern noch Friedrich Eduard Beneke (1798—1854) erwähnt zu werden. Gleich jenem gründet er seine Pädagogik auf eingehende psychologische Untersuchungen, welche er in verschiedenen Schriften („Erkenntnislehre", „Erfahrungslehre", „Psychologische Skizzen", „die neue Psychologie") veröffentlicht hat. Ebenso wie Herbart nimmt er das Vorhandensein besonderer Seelenkräfte im hergebrachten Sinne des Wortes in Abrede; um die psychologischen Erscheinungen zu erklären,

vertritt er dagegen die Meinung, dafs die Seele mit einer unbestimmten Zahl von „Urvermögen“ ausgestattet ist, welche von aufsen kommenden Reizen entgegenstreben. Erfährt die Seele solche Reize, so kommt es zu Empfindungen; jede derselben läfst in der Seele eine „Spur“ zurück, welche nach dem Grade ihrer Stärke sich bei der weitern Entwickelung der Seelenthätigkeit auf deren Inhalt und Gestaltung mitbestimmend geltend macht. Dieser Thatbestand beweist, dafs das Gedächtnis nicht als etwas neben den Vorstellungen existiert, sondern nur an und in ihnen. Ähnlich ist es mit den Gefühlen; auch sie haben keine Selbständigkeit, sondern bezeichnen Empfindungen, welche sich mit den Vorstellungen wie begleitende Umstände verbinden. Die Entwickelung des Seelenlebens besteht darum eigentlich nur in den „Anbildung“ neuer Urvermögen. Hiermit ist die Verbindung angedeutet, in welche Beneke die Pädagogik zur Psychologie bringt. Das Natürliche wäre freilich gewesen, dafs er diese Verbindung zunächst durch die Theorie des Unterrichtes gesucht. Aber der Titel seiner pädagogischen Hauptschrift: „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ 1835 (2. Aufl. 1841) zeigt, dafs er einen andern Weg einschlägt. Er nimmt freilich nicht in Abrede, dafs Unterricht und Erziehung auf einander angewiesen sind und sich gegenseitig bedingen und fördern. Aber er ist der Ansicht, dafs der Unterricht nur Vorstellungen und Begriffe geben und zur Reflexion über das im Zöglinge bereits vorhandene geistige Leben von höherem Inhalte anregen, nicht aber dieses selbst erzeugen kann; denn ästhetisches Empfinden, sittliche Gesinnung und religiöses Leben stammen nicht aus dem Unterrichte, sondern werden durch die erziehliche Anregung wachgerufen, welche von den Lebensverhältnissen abhängen, in die der Zögling durch seinen Erzieher gestellt wird. Was die pädagogischen und didaktischen Ausführungen Benekes im einzelnen betrifft, so zeugen dieselben von verständiger Erwägung der einschläglichen Probleme und bieten dem Forscher auf diesem Gebiete manche wertvolle Anregung. Doch kann man nicht sagen, dafs uns in ihnen überall Neues oder auch nur Selbständiges begegnete. In Hinsicht der didaktischen Methode, die er empfiehlt, lehnt er sich vielfach an Pestalozzi an; seine Gliederung des Schulorganismus in Volksschule, Bürgerschule und Gymnasium erinnert in ihrer Begründung und Ausführung mehrfach an Schleiermacher, dessen begeisterter Schüler Beneke gewesen. Seine religiöse Anschauung war diejenige des damals herrschenden Rationalismus. Gerade sie war es aber, welche seiner Pädagogik in weitern Kreisen Beachtung und zum Teil auch einen offen kundgegebenen Anhang verschaffte. Unter Benekes Anhängern finden wir als die bedeutendsten die Seminardirektoren Drefsler in Bautzen und Dittes in Wien.

Beachtenswert ist endlich der Versuch einer systematischen Darstellung der Pädagogik, welcher von dem frühern Gymnasial-

direktor und jetzigen Privatdozenten A. Döring veröffentlicht ist. In diesem „System der Pädagogik im Umrifs“ 1894 beabsichtigt der Verfasser „streng wissenschaftlich“ und „streng systematisch“ ein „einheitlich gedachtes Idealbild einer Erziehung zu entwerfen, einer Erziehung, wie sie nie und nirgends gewesen ist, aber stets und überall sein sollte“. Erziehung im idealen Sinne ist ihm eine solche Einwirkung des Erziehers auf den Zögling, welche im Interesse der wahren Glückseligkeit des letztern und eines den Zwecken einer normalen Gesellschaft entsprechenden Verhaltens desselben unter bewufster und virtuoser Anwendung der wahrhaft zweckentsprechenden Mittel geübt wird. Döring stellt sich auf den naturalistischen Standpunkt. „Das normal Natürliche ist ihm nicht das Böse, sondern nur das Bildungs- und Erziehungsbedürftige“, den „idealen religiösen Zustand im Sinne des Christentums“ will er unberücksichtigt lassen, da dieser ja nur „durch eine besondere Prozedur, durch Gnade und religiöse Wiedergeburt, in den Menschen hineingebracht werden“ kann. Döring rät, dafs der Pädagoge einen andern Weg für die Bestimmung seiner Erziehungsaufgabe betritt, als den ihm die fragwürdige Metaphysik der christlichen Weltanschauung vorschreibt. Er sieht „ohne Umschweife“ die Glückseligkeit als das fundamentale Interesse des Individuums an, spricht sich aber zugleich dahin aus, dafs der normale, in seiner Entwickelung als Vernunftwesen zur vollen Reife gediehene Mensch nur dann glücklich ist, wenn er auf Grund einer sein ganzes Wollen beherrschenden sittlichen, d. h. auf das Wohl der andern gerichteten Willensrichtung sich wahren Eigenwert zuerkennen kann, so dafs sein Interesse nicht mit den Interessen der normalen Gesellschaft kollidiert. Döring gliedert sein System in vier Hauptabschnitte. In dem ersten derselben stellt er die „allgemeine Erziehung“ dar, d. h. die ganze Erziehung nach ihren allgemein menschlich gültigen Grundzügen. Bei der allgemeinen Erziehung wird ein Dreifaches unterschieden: die Fürsorge für den gegenwärtigen Zustand des Zöglings, die Fürsorge zur Ermöglichung der eigentlichen Erziehung und die Fürsorge für den künftigen Zustand des Zöglings oder die Erziehung im engern Sinne. Dementsprechend erörtern drei „Hauptstücke“ in analystischer Weise die Zwecke und Mittel dieser dreifachen Fürsorge, dabei werden in wiederholten Untersuchungen die freilich für die verschiedenen Erziehungszwecke sich modifizierenden Aufgaben der Pflege, der Übung, der Zucht und des Unterrichtes erwogen. Drei weitere „Hauptstücke“ bringen dann synthetische Erörterungen über das pädagogische Verhalten bei einer Mehrheit von Erziehungsobjekten, über die Wirkung der pädagogischen Funktionen bei den verschiedenen Erziehungsaufgaben und die Wirksamkeit der gleichen Mittel für verschiedene Erziehungszwecke. Daran schliefst sich noch ein Nachweis darüber, wie die allgemeinen Grundsätze der Erziehung in dem Erziehungs-

gange entsprechend der Entwickelung des Zöglings auf den einzelnen Stufen (1.—6. Lebensjahr, 7. u. 8., 9. u. 10., 11.—14. Jahr) anzuwenden sind. Nachdem so das Ganze der „allgemeinen" Erziehung dargestellt ist, spricht Döring sich im zweiten Hauptabschnitte über die „besondere und individuelle Erziehung" aus, wie sie teils durch eine höhere Begabung, teils durch den Geschlechtsunterschied, teils durch die engere Gesellschaftsangehörigkeit des Zöglings bedingt wird. Bei der Erwägung des Einflusses, welchen die höhere Begabung des Zöglings auf die Gestaltung seiner Erziehung ausübt, kommt Döring auf den Unterricht in den Gymnasien zu sprechen. Die Gegenstände dieses Unterrichtes bestimmt er nicht wesentlich anders, als dies auch sonst zu geschehen pflegt. Dagegen tadelt er das herkömmliche Unterrichtsverfahren. Trotz wesentlicher Verbesserungen leide es auch heute noch an „drei Grundverkehrtheiten". Die erste ist, dafs man sich beim Fremdsprachunterrichte nicht die Einführung in bestimmte Litteraturwerke, sondern im Grunde die vollständige Beherrschung der Sprache zum Ziele setze; die zweite, dafs man die Muttersprache als Ausgangspunkt dieses Unterrichtes umgehe; die dritte, dafs man in zweckloser Weise das Lernen durch völlig überflüssige Arbeiten, wie das Aufsuchen der Vokabeln in dicken Lexiken und das Eintragen derselben in Präparationshefte, erschwere. Hinsichtlich des Lehrganges schlägt er vor, dafs der Gymnasiast im 13. Lebensjahre mit dem Orient und der hellenischen Welt, mit der letztern durch das Hineinlesen in die homerischen Gesänge bekannt gemacht werde; der weitern Einführung in die hellenische Kultur dienen die folgenden $1^1/_2$ Schuljahre, in denen Herodot, Xenophon, Platon, Sophokles, Demosthenes gelesen werden. Dann erfolgt durch $1^1/_2$ Jahre die Einführung in das Verständnis der lateinischen Sprache und der römischen Kultur in Verbindung mit der Lektüre der kulturgeschichtlich bezeichnendsten Schriftsteller des römischen Volkes. Auf das Mittelalter wird ein halbes Jahr verwandt, weitere $1^1/_2$ Jahre dienen der Erlernung der französischen und englischen Sprache und der Einführung in die Kultur des 17. und 18. Jahrhunderts. Das 19. Lebensbezw. letzte Schuljahr bleibt für eine Verständigung über die intensive Kulturentwickelung unseres Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Für die Wertung der Kulturbedeutung der Reformation hat dieser Lehrplan bezeichnender Weise keinen Raum, auch will uns scheinen, dafs bei der Reihenfolge, in der die Sprachen im Lehrplane auftreten, der didaktische Grundsatz: „Vom Leichten zum Schweren" zu sehr vernachlässigt wird. — An diese Erörterungen über die besondere Erziehung reiht sich im dritten Hauptabschnitte eine Untersuchung über „die Erziehung am pathologischen Objekte", d. h. an den mit körperlichen Gebrechen oder mit moralischem Schwachsinn behafteten Zöglingen. Im letzten Hauptabschnitte, der von den „Trägern der Erziehung" handelt, wird

ausgeführt, dafs es weder nötig noch möglich sei, die Erziehung eines Zöglings einem einzigen Erzieher von Anfang bis zu Ende zu übertragen, was Rousseau zu fordern scheint, es sei dagegen unumgänglich, dafs alle Erzieher des Zöglings aus demselben Geiste und nach derselben Methode auf ihn einwirkten. Dieser Forderung können nur solche Pädagogen nachkommen, welche die Erziehung als ihren Beruf betreiben und in denselben als „Erzieher von Gottes Gnaden" eintreten. Von den Eltern kann man nicht ohne weiteres sagen, dafs sie dieser Forderung entsprächen, und es ist verkehrt, ihnen auf Grund der Naturordnung oder eines bei ihnen vorausgesetzten Naturinstinktes das Recht der Erziehung einzuräumen. Die Erziehung ist in erster Linie Obliegenheit der Gesellschaft; unbefähigte Eltern sind daher von der Erziehung auszuschliefsen, und diese ist „nach allen ihren Teilen den durch Natur und Vorbildung dazu Befähigten und Prädestinierten zu übertragen und zwar vom Anbeginn des Lebens" des Zöglings bis zum Abschlufs seiner Bildung als ein einheitliches und unteilbares Ganzes. — Döring betont in seinem Systeme in stärkerem Mafse die sozialen Faktoren der Erziehung, als das früher geschehen ist. Für Erwägungen über religiöse Erziehung ist in seinem Buche dagegen kein Raum; der Verfasser kommt nach dieser Seite hin nur bis zu einer Erörterung über „ethische" Belehrung. Sie hat sich zu gründen auf einen naturwissenschaftlichen Unterricht im Sinne der Darwinschen Entwickeulngstheorie. Das Bedenken, dafs damit gegen religiös geheiligte Überlieferungen verstofsen werden müsse, wird mit dem Hinweis darauf zu entkräften versucht, dafs die vorgetragene „Theorie auf Zeiten und Verhältnisse berechnet ist, in denen solche Bedenken keine Bedeutung mehr haben".

Die beiden neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Pädagogik spinnen diese Fäden der Betrachtungsweise fort. Es ist dies zunächst die Sozialpädagogik von Paul Natorp 1899. Vom Standpunkte eines Neukantianers aus wird hier auf der Basis philosophischer Erörterung in deduktiver Weise das System entwickelt. Dieses stellt sich als „Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft" dar. In einem ersten Teile erfolgt die „Grundlegung", die mit einer Bestimmung des für das System entscheidenden Begriffes des Willens in seiner Vollendung als „Vernunftwille" abschliefst. Der zweite Teil stellt die „Hauptbegriffe der Ethik und Sozialphilosophie" dar, um dann im dritten Teile die „Organisation und Methode der Willenserziehung" nachzuweisen. Unter diesen Organisationen nennt der Verfasser das Haus, die Schule und die freie Selbsterziehung im Gemeinleben der Erwachsenen. Auch bei ihm wird der „sittlichen Lehre" eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet; der Unterricht soll mit der philosophischen Ethik als Lehrfach seinen Abschlufs finden. „Die religiösen Begriffe" sind zwar zu „entwickeln, denn

man soll sie kennen, selbst um sie verwerfen zu dürfen", aber es ist nicht gestattet, „ihre Partei zu nehmen"; es ist darauf zu halten, „dafs der Zögling sich nicht getraue, sich vor der vollen Reife des Urteils für oder wider zu entscheiden". — Einen noch negativern Standpunkt nach dieser Seite hin nimmt die soziale Pädagogik von Paul Bergemann 1900 ein. Der Verfasser hat seine Pädagogik auf „die breite Basis der Erfahrungswissenschaft" gestellt und bei seiner Darstellung den Weg der Induktion eingeschlagen. Er spricht zuerst über „die pädagogischen Grundbegriffe in ihrer erfahrungswissenschaftlichen Ableitung", sodann über „die soziologischen Grundlagen der Erziehungslehre", weiter giebt er einen „theoretischen Aufbau der sozialen Erziehungslehre als Kultur-Pädagogik", um sich zuletzt noch über „Kinderschutz und Volkserziehung" auszusprechen. Schon diese Übersicht über die vier Hauptteile des Buches zeigt, dafs wir es hier nicht mit einer systematischen Darstellung des behandelten Gegenstandes zu thun haben. Dagegen bietet der Verfasser ein buntes Konglomerat von Gedanken, die er bei einer ausgedehnten Beschäftigung mit den modernen und modernsten Erzeugnissen der Litteratur zusammengelesen hat, ohne sich überall Rechenschaft darüber zu geben, ob sie zur Lösung des Problemes, das er behandelt, etwas austragen. Der Bildungsgang, den er durchgemacht, hat ihn zu einem entschiedenen Gegner der Herbartschen Pädagogik und ihrer Anhänger in der Gegenwart gemacht. Seine Gewährsmänner sind Nietzsche und Darwin, soweit er nicht noch in den Anschauungen Rousseaus und des Rationalismus vulgaris steckt. Religion ist ihm eine „Abart des auf der Phantasiethätigkeit beruhenden künstlerischen Gestaltens"; Ethik beschränkt sich bei ihrer Untersuchung auf diejenigen wechselseitigen Beziehungen der Menschen, „deren Mittelpunkt das Mitgefühl ist". Deswegen „kann das Ziel der Erziehung nicht der Religion oder der Ethik entlehnt, sondern es mufs aus der Biologie abgeleitet werden". Für den wissenschaftlichen Wert der Urteile, welche der Verfasser über manche Dinge in seinem Buche abgiebt, ist der folgende Satz bezeichnend: „Der Kenner" der Forschungen über die Lehre Jesu „weifs heutzutage ganz genau, dafs darin kaum ein origineller Gedanke enthalten ist". Für den Standpunkt, den er in Bezug auf die klassische Bildung einnimmt, ist der folgende Satz charakteristisch: „Wir glauben heutzutage, dafs die Litteratur (der altklassischen Völker) in Übersetzungen uns ebenso gut nahegebracht werden kann wie die Litteratur andrer Kulturvölker." Dafs eine Leistung wie diese „Soziale Pädagogik" irgendwie in wissenschaftlichen Kreisen ernst genommen werden könnte, ist nicht zu besorgen. Sie mufste hier aber erwähnt werden, weil sie symptomatisch für das ist, was der pädagogisch interessierten Welt von daher geboten werden kann, wo man sich auf den Schild einer „wissenschaftlichen" Vertretung der Pädagogik

erheben läſst, ohne befürchten zu müssen, daſs es an solchen fehlt, die den Schild in der Höhe halten. Symptomatisch ist das Erscheinen solcher Darstellungen der Pädagogik auch darum, weil sie zeigt, wie wenig Verständnis ein Teil unsrer Zeitgenossen noch für die erzieherische Bedeutung besitzt, welche in dem Evangelium von Christo darum liegt, weil es die Kraft Gottes ist, selig zu machen alle, die daran glauben.

---

§ 15. Das Bildungserbe in seiner Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart.

Willmann, Didaktik I, S. 380 ff.

Die Pädagogen vergangener Tage haben nicht vergeblich gelebt und gewirkt. Ihre Werke sind ihnen nachgefolgt; ihre Gedanken haben sie auf ihre Kinder wie ein lebendiges Gut vererbt. Mehr als zu irgend einer andern Zeit werden pädagogische Fragen erörtert. Auch wer bloſs auf die Geschäftigkeit und das Geräusch sähe, womit es geschieht, dürfte sich berechtigt halten, unsere Zeit ein pädagogisches Zeitalter zu nennen. Welche finanziellen Mittel werden in der Gegenwart für Schulzwecke verwandt im Vergleich mit den äuſserst dürftigen Verhältnissen noch vor wenigen Jahrzehnten! Das ganze Land ist mit einem Netze höherer und niederer Schulen bedeckt. Wo sind die unwirtlichen, ungesunden, düstern Schulräume, über welche frühere Geschlechter sich beklagen durften? Sie sind Klassenzimmern gewichen, die den Pädagogen älterer Zeit sonst nur im Traume erschienen, und diese Klassen befinden sich in Neubauten, die zum Teil den Namen von Schulpalästen verdienen. Der äuſsern entspricht die innere Ausstattung der Räume. Alle Schulen besitzen heute einen Lehrmittelapparat, der nicht selten geradezu über das wirkliche Bedürfnis hinausgeht und die Bedeutung der lebendigen Lehrkraft zu beeinträchtigen droht, und doch, wie sind es wiederum gerade die persönlichen Lehrkräfte, welche die heutige Schule vor ihren ältern Schwestern auszeichnen. Statt der emeritierten Soldaten und Bedienten, statt der nahrungssorgenden Handwerker und Tagelöhner wirken fachmännisch vorgebildete Lehrer in den Volksschulen, und an den höhern Schulen arbeiten wirkliche Berufspädagogen im ständigen Lehramte statt der wechselnden Schulgesellen, welche den Schuldienst in der Regel nur als einen Durchgang zum Kirchendienste ansahen. Dazu kommt, daſs in der Technik namentlich des Elementarunterrichtes eine Sicherheit des unterrichtlichen Verfahrens wie der unterrichtlichen Resultate erreicht ist, von der man früher keine Ahnung hatte. Was den pädagogischen Apparat in seiner Gesamtheit betrifft, so ist er zu keiner Zeit so vollständig und so tüchtig

gewesen wie in der Gegenwart. Und doch begegnet man überall Äufserungen eines unbestimmten, oft auch eines sehr bestimmten Gefühles, dafs dieser Apparat nicht so funktioniere, wie es dem Bildungsideale der Gegenwart entspreche. Nicht immer ist die Klage ungerechtfertigt. Fragt man nach den Gründen, so sind diese mannigfacher Art. Man klagt darüber, dafs der didaktische Formalismus in den niedern Schulen zur Herrschaft gelangt ist und auf dem Wege ist, sich auch auf den höhern Schulen einzunisten. Aber entscheidender als dies, ist die Thatsache, dafs das Bildungserbe der Väter um der Mannigfalt seines Inhaltes willen für viele eine Unsicherheit in der Wertung des einzelnen schafft und dafs die vielverzweigten Nöte der Gegenwart eine Vielgeschäftigkeit hervorrufen, die auch die Besten im Volke nicht zur ruhigen Sammlung kommen läfst. Es fehlt uns in dem bunten Gewirr der Bildungselemente, die uns umgeben und auf uns eindringen, das einheitliche Prinzip, welches, von allen als solches anerkannt, das Werk der Erziehung an dem heutigen Geschlechte organisieren könnte. Um so bestimmter haben wir nach einem solchen uns umzuschauen, wenn unser pädagogisches Wirken nicht dem Zufall überlassen bleiben soll.

Was der modernen Bildung ihr Gepräge verleiht, ist zunächst der historische Sinn, mit dem die Wissenschaft in der Gegenwart betrieben wird. Nicht mit Unrecht hat man unser Jahrhundert ein Saeculum historicum genannt. Es verdient diesen Namen nicht nur darum, weil unsere Nation in ihm eine wirkliche Geschichte erlebt hat, seine Selbstbefreiung von dem Joche der Fremdherrschaft und die Gründung seines eignen Reiches, sondern in diesem Zusammenhange der Gedanken verdient es den Namen auch darum, weil in ihm eine wissenschaftliche Betrachtung geschichtlicher Ereignisse platzgegriffen, die Meisterwerke historischer Darstellung in ungeahnter Fülle gezeitigt hat. Historische Forschung ist ein unverkennbarer Zug der Bildungssignatur unsrer Tage. Fast jeder Ort von einiger historischer Vergangenheit hat seinen Geschichtsverein zur Sammlung historischer Notizen und zur Erhaltung geschichtlicher Denkmäler. Geistvolle Deutung der geschichtlichen Vorgänge gilt als Wesen des Geschichtsstudiums, seitdem Männer wie Lessing, Herder und Heeren die Anregung nach dieser Seite hin gegeben. Künstlerische Auffassung der Aufgabe historischer Darstellung ist das Ziel, dem der Historiker von Fach bis zur Vollendung entgegenstrebt, seitdem der Altmeister Ranke in dieser Richtung vorbildlich vorangegangen; es ist aber auch das Ziel, welches die Männer im Auge haben, die ihrem Volke die Gröfse seiner Geschichte mit Meifsel und Pinsel zu bewundernder Anschauung vorführen.

Der historische Sinn hat den wissenschaftlichen Betrieb älterer Bildungsdisziplinen umzugestalten begonnen. Die Philologie ist heute wesentlich historische Wissenschaft geworden. Sie erforscht

die geschichtliche Entwickelung, welche die Sprachen der Kulturvölker im Zusammenhange mit ihrer Geschichte erfahren haben; indem sie eine Geschichte der Litteraturen dieser Völker anstrebt, läfst sie zugleich den Geist derselben in ihren Gedanken und Thaten zu uns sprechen und ermöglicht so unmittelbar den Verkehr mit längst vergangenen Zeiten, um den denkenden Geist zu veranlassen, sich in das Empfinden, Denken und Streben der Menschenkinder jener Tage zu versenken. Ist die Philologie der alten Sprachen in dieser Richtung einer geistvolleren Behandlung ihres Arbeitsfeldes in bewunderungswürdiger Frische vorangeschritten, so bestrebt sich ihre jüngere Schwester, die Philologie der modernen Sprachen, ihr in gleichem Eifer nachzukommen und die geschichtlichen Bildungsschätze derjenigen Völker, mit deren Sprachen sie sich beschäftigt, den Gebildeten der Gegenwart zugänglich zu machen. Auch die Theologie ist heute mehr als zu irgend einer früheren Zeit eine historische Wissenschaft geworden. Erforschung des geschichtlichen Werdens und Gewordenseins der christlichen Religion und christlichen Kirche bildet das eigentliche Problem der theologischen Forschung in der Gegenwart, und der Ertrag derselben kann nur den Eindruck der geschichtlichen Thatsache befestigen, „dafs das Christentum unsre ganze Entwickelung schöpferisch mitbestimmt hat, und dafs Vorstellungen, Gefühle, Motive, welche ihm entstammen, ein Stück unseres Lebens und Seins ausmachen“, das als solches verstanden werden will. Selbst die Philosophie, welche Wolff noch mit Verachtung der „unwissenschaftlichen Thatsachenkunde“ betreiben konnte, hat sich durch Fichte, Schelling und Hegel zu einer im Grunde geschichtlichen Disziplin entwickelt. Schien es, als ob man in dieser Entwickelung eine Zeit lang nichts weiter als eine Verirrung des philosophischen Denkens zu erblicken habe, so zeigen neuere Arbeiten, dafs die Philosophie es auf die Dauer nicht wird ablehnen können, sich wiederum mit der Philosophie der Geschichte eingehend zu befassen, denn die Geschichte repräsentiert nun einmal Lebensmächte in unserm Kulturleben, die der denkende Geist schlechthin zu ignorieren auf die Dauer kein Recht hat; unsre Zeit ist eben eine geschichtliche Zeit. Aber sie wird noch durch einen andern Zug charakterisiert.

In ebenso starkem Mafse wie die historischen Bildungsfächer haben die mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen an Umfang und Bedeutung gewonnen. Methodische Forschungen auf diesem Gebiete haben zu einer ungeahnten Fülle von Detailkenntnissen und einer überzeugten Einsicht in den Zusammenhang der Dinge geführt, die man noch vor 100 Jahren für unmöglich gehalten haben würde. Fast jeder neue Tag bringt eine neue Entdeckung von einer bisher nicht gekannten mathematischen oder naturwissenschaftlichen Wahrheit. Und diese Kenntnisse und Einsichten haben die gröfseste Bedeutung für die Umgestaltung unserer

Kultur gewonnen und gewinnen sie täglich noch mehr. Die Arbeit und Technik in jeglicher Art von Gewerbe sind durch sie verändert. Der Landmann, der Fabrikant, der Arzt, der Offizier und alle Männer der Praxis in ähnlichen Berufsstellungen wie diese können von Jahr zu Jahr weniger eine gründliche Bekanntschaft mit diesen Dingen entbehren, wenn sie sich nicht von ihren Konkurrenten wollen überflügeln lassen. Selbst auf den Betrieb der übrigen Wissenschaften haben die mathematisch-naturwissenschaftlichen Methoden einen bestimmenden Einflufs zu gewinnen gesucht. Der realistisch-naturalistische Zug, welcher hin und wieder in der modernen religionsgeschichtlichen Forschung zu Tage tritt, deutet darauf. Das philosophische Studium der Gegenwart baut sich vielfach auf der Methode und den Ergebnissen der sogen. exakten Forschung auf, und es ist nicht in Abrede zu nehmen, dafs bestimmte Zweige der Philosophie, namentlich die Psychologie und die Erkenntnistheorie, aus dieser neuen Behandlung derselben einen bleibenden Gewinn gezogen haben. Die Naturwissenschaften werden um ihres praktischen Nutzens willen von der Gunst der Tage gefördert. Man braucht sich nur anzusehen, was die einfachste Volksschule heute für Landkarten, Globen, physikalische Apparate und andre naturwissenschaftliche und ähnliche Veranschaulichungsmittel besitzt, um das bestätigt zu finden; und man braucht nur die Summen, welche an den Universitäten für die medizinischen und andern naturwissenschaftlichen Institute verbraucht werden, mit den minimalen Ausgaben zu vergleihen, welche für die historischen, theologischen, pädagogischen und ähnlichen Seminare zugestanden werden, und man wird die Thatsache nur noch mehr bestätigt finden. Unsere Zeit wird eben nicht blofs von historischen, sondern reichlich ebenso von mathematisch-naturwissenschaftlichen Interessen bestimmt.

Aber sie ist auch eine sozialwissenschaftliche Zeit. In keinem Jahrhundert haben die wirtschaftlichen Fragen die Geister der Nation so beherrscht wie in diesem. Nicht blofs die Lenker der Staaten haben sie zu erwägen; nicht blofs die Männer der Wissenschaft suchen sich in sie zu vertiefen, auch der geringste Arbeiter legt sich seine Theorie der Volkswirtschaft zurecht, hofft aber auf ihre Verwirklichung und setzt den ganzen Fanatismus seiner Überzeugung an ihre Begründung vor dem eignen und fremden Bewufstsein. Nach dem Lärm, mit dem diese Fragen diskutiert werden, und dem Eindruck, den diese Diskusion auf die nahe und ferne Stehenden macht, erweckt es den Anschein, als ob die soziale Frage die eigentliche Bildungsfrage der Gegenwart sei. Dafs unsre Kultur stark unter dem Einflusse des Sozialismus steht, wird niemand in Abrede nehmen wollen. Auch dadurch wird das Bildungswesen der Gegenwart beeinflufst. Aber es geschieht dies noch durch einen andern sehr wichtigen Faktor.

Unserer Kultur ist heute das Gepräge des Nationalen aufge-

drückt. Noch vor einem Jahrhundert trug die Bildung der leitenden Geister einen kosmopolitischen Charakter. Man ging damals über die Nationen hinweg und bildete sein Gefühl der Stammesangehörigkeit zu einem Patriotismus der Menschheit aus. Die wahre Humanität fand man bei den Griechen; denn aus ihren Werken „spricht der Dämon der Menschheit rein und verständlich zu uns". Das ist heute anders geworden. Zwar ist auch heute noch der Hellenismus unser Schutz gegen den Amerikanismus, und wir wissen, dafs wir die Kultur Schillers und Goethes nicht ohne Verständnis des Griechentums erfassen. Aber bei allen Völkern Europas zeigt sich der nationale Selbsterhaltungstrieb. Er zeigt sich auch bei unserm Volke. Er trat schon damals als Sehnsucht nach einem nationalen Gemeinwesen hervor, als noch unsre Sprache, unsre Litteratur und unsre Sitte die einzigen nationalen Güter waren, die wir Deutschen zu hüten hatten. Er äufsert sich als bewufster, tief empfundener, unaustilgbarer Patriotismus für die eigne Nation und ihre nationalen Kulturgüter, seitdem diese Nation durch ihre geschichtlich erstrittene Verfassung unter einem deutschen Kaiser in einem deutschen Reiche geeinigt ist. „Wir wollen junge Deutsche erziehen, nicht junge Griechen und Römer!"

Ich breche hier ab. Das Bildungserbe, welches vor uns ausgebreitet liegt, ist reicher, als es in diesen wenigen Worten geschildert werden konnte. Welche pädagogische Aufgabe erwächst unsrer Zeit aus der ihr verliehenen Gabe? Sie hat zunächst erst einmal Verständnis für die Wahrheit zu vermitteln: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen." Alles kommt darauf an, Persönlichkeiten zu bilden, welche reich an den Gütern des überlieferten Kulturerbes sind, denn nur ihnen steht das Recht zu, auf ihre Umgebung bildend zu wirken. Im Zeitalter des Sozialismus dies zu betonen, liegt ein besonderer Anlafs vor. Bevor man sich zutrauen kann, nach aufsen zu wirken, mufs man im eignen Innern einen Halt gewonnen, mufs man die eigne Individualität mit Geistesgütern gefüllt haben. Man gelangt nicht dahin, wenn man den Bildungswert der einen Wissenschaft gegenüber demjenigen einer andern herabsetzt. Hier gilt vielmehr der Grundsatz: Nil humani alienum a me puto. Das Unrecht in der Bildung des Zöglings beginnt da, wo man die eigne Geistesarbeit dadurch zu glorifizieren strebt, dafs man die Geistesarbeit, die andre an andrem Stoffe betreiben, verächtlich zu machen sucht. Die Gefahr der Verbildung ist in der Einbildung zu suchen, zu welcher man erzieht, und Einbildung ist es, zu wähnen, dafs die Vertrautheit mit irgend einer Wissenschaft an sich schon Bildung sei. Dieser Gefahr soll die Pädagogik entgegenwirken. Es gilt bei der Jugenderziehung die rechten Bahnen beschreiten. Sie werden durch das Christentum, durch das Evangelium, vorgezeichnet. Denn dieses verleiht den Mut, alles Menschliche menschlich zu nehmen und den übersinn-

lichen und unweltlichen Faktoren diejenige Anerkennung zu zollen, welche ihnen in der Ausgestaltung lebensvoller Persönlichkeiten zukommt. Der Geist des Evangeliums ist kräftig genug, uns vor den Einseitigkeiten und Mängeln zu bewahren, welche die ausschliefsliche Berücksichtigung einseitiger Bildungsfaktoren unfehlbar in ihrem Gefolge hat: den Egoismus, den Materialismus, das rohe Banausentum und den sublimierten Paganismus; und nur der gottgehauchte Geist des Christentums ist berufen, „Gottesmenschen“ zu formieren, die „vollkommen und zu jedem guten Werke geschickt“ sind.

II. Teil.

System der Pädagogik.

Einleitende Vorbemerkungen.

Erziehen ist im letzten Grunde eine durchaus individuelle Thätigkeit; denn in der Erziehung wirkt Person auf Person. Jede Person hat aber ihre individuelle Eigenart. Das trifft auch für den Erzieher und den Zögling zu. Ihre individuelle Eigenart wird sich darum auch in ihrem gegenseitigen Verhalten bei der Erziehung geltend machen. Das Individuelle liegt indessen nicht blofs in den Personen, sondern ebenso in den Dingen, in welche die Personen hineingestellt sind. Mit Recht betont man in der Gegenwart mehr als früher den Einflufs dieser Faktoren auf den Verlauf und das Ergebnis des Erziehungsgeschäftes. Das „Milieu" spielt in der neueren Pädagogik, besonders in derjenigen, die sich als „soziale" Pädagogik bezeichnet, eine grofse Rolle. Es ist das durchaus zu billigen. Aber bei der Beurteilung dieser Faktoren darf man nicht übersehen, dafs auch das „Milieu" allemal ein ganz individuelles Gepräge hat. Darum ist es doch immer wieder als eine Summe wesentlich individueller Faktoren in Ansatz zu bringen. Denn gerade bei der Erziehung bilden die besondern Verhältnisse, unter denen der Zögling sich bewegt, überaus wichtige Faktoren. Die Familie, Haus und Hof, in denen er grofs wird, der erweiterte Kreis des Umganges, die soziale Stellung der Eltern, die Geselligkeit, die Eindrücke der nächsten Umgebung: ob Stadt, ob Land, ob Armut, ob Reichtum, dies und vieles andre giebt dem Kinde von vornherein einen persönlichen und lokalen Zusatz zu seiner Individualität, durch welchen auch das Erziehungsverfahren irgendwie beeinflufst werden mufs. Nun kommt weiter hinzu, dafs es für die individuelle Gestaltung der Erziehung einen Unterschied macht, ob dieselbe von den natürlichen Erziehern, den Eltern, oder von fremden, wenn auch berufsmäfsig bestellten Pädagogen erfolgt, ob sie im Hause, dem eignen oder dem fremden, geschieht, ob sie sich als Pensionats- oder als Schulerziehung gestaltet, und ob die Schule, welche der Zögling durchmacht, den Charakter einer allgemeinen Bildungsschule trägt, oder ob sie Vorbildungsanstalt für eine bestimmte

Fachschule ist oder aber endlich selbst schon den Charakter einer Fachschule hat. Es ist klar, dafs sich danach die erziehlichen Mafsnahmen, welche ergriffen werden können und müssen, je nachdem sehr verschieden gestalten und immer wieder ein individuell wechselndes Gepräge tragen werden. In eine Uniform lassen sich die Zöglinge nicht einzwängen; jeder von ihnen hat vielmehr ein unveräufserliches Anrecht auf eine erziehliche Behandlung, wie sie seiner Individualität und seiner jeweiligen individuellen Lage entspricht.

Es scheint nun, als könne bei dieser Sachlage von einer Aufstellung pädagogischer Theoreme keine Rede sein, geschweige dafs sie sich zu einem systematischen Ganzen vereinigen liefsen. Wer würde es sich getrauen können, alle möglichen Möglichkeiten im voraus zu berechnen, vor welche der Erzieher sich gestellt sehen kann, und wer würde es für angängig halten, die Erwägungen für ihn vorweg durchzudenken, welche er allemal erst selber vor jedem einzelnen pädagogischen Handeln anstellen mufs? Würde nicht die Erfahrung alle Tage lehren, dafs das Leben in Wirklichkeit ganz anders kombiniert, als der vorwegdenkende Geist des Menschen es zu ahnen vermag? Ganz gewifs ist dies der Fall. Es folgt daraus, dafs es nicht angeht, eine Theorie der Pädagogik aufzustellen, welche geeignet und bestimmt wäre, den Dienst eines pädagogischen Repertoriums zu übernehmen und wie ein in jeder Notlage angerufenes Orakel ohne weiteres von sich aus zu entscheiden, was für erziehliche Mittel in dieser Lage anzuwenden seien, oder wohl gar noch die Garantie zu übernehmen, dafs diese Mittel im vorliegenden Falle mit mathematischer Sicherheit von selbst gleichsam mechanisch den beabsichtigten Effekt bewirkten. Die wissenschaftliche Theorie der Pädagogik ist nicht ein Agglomerat von guten Ratschlägen, wie sie dem unwissenschaftlichen Praktiker erwünscht sein könnten, und das System der Erziehungswissenschaft darf nicht mit einer kasuistischen Erörterung von allerlei als möglich gedachten Erziehungsaufgaben verwechselt werden. Die Gestalt, in welcher die Pädagogik als Wissenschaft auftritt, wird eine andre sein müssen. Und sie kann eine andre sein.

Alle Individualitäten sind doch nur Typen des allgemein Menschlichen, das in ihnen Wirklichkeit ist; alle individuellen Verhältnisse kommen doch nur darum zustande und bestehen und wirken doch nur darum, weil es allgemeine Gesetze des Werdens, Bestehens und Wirkens giebt, auf deren Geltung sie zurückgeführt werden können; alle Unterschiede in der jeweils für den einzelnen persönlich und augenblicklich zu lösenden sittlichen Aufgabe haben doch ihren Grund in der Thatsache, dafs es nur ein Sittengesetz giebt, welches sich in jeder persönlichen Leistung auswirken mufs, wenn dieser der Wert einer sittlichen Handlung vindiziert werden soll. Diese Grundsätze gelten auch für die Pädagogik. Unter voller Berück-

sichtigung und Wertung des Individuellen in den persönlichen Verhältnissen, mit denen die Erziehung es zu thun hat, gründet sich ihr Verfahren auf die Voraussetzung, dafs dasselbe Bestätigung der allgemeinen Gesetzmäfsigkeit ist, welche für alle menschlichen Dinge, insbesondere auch für das geistige und sittliche Leben des Zöglings besteht. Diese Gesetzmäfsigkeit ist für sie schlechthin die Legitimation ihres eignen Bestandes und ihrer eignen Berechtigung. Diese ihre Legitimation zieht ihr aber auch die Schranke für ihre wissenschaftliche Behandlung. Die Pädagogik kann nur als allgemeine Pädagogik zur Darstellung kommen, d. h. das System der Pädagogik hat sich darauf zu beschränken, die allgemein gültigen Grundsätze für das pädagogische Handeln aufzustellen und die Möglichkeit ihrer Verwendung im praktischen Erzieherberufe aufzuweisen und zu verdeutlichen. Im Zusammenhange ihrer Untersuchungen zeigt sie freilich auch, dafs und wie es eine angewandte Pädagogik giebt; aber sie darf nie den Versuch machen, selbst angewandte Pädagogik sein zu wollen; noch weniger soll sie den Anspruch erheben, es wirklich zu sein. In diesem Sinne will das nachfolgende System der Pädagogik nichts andres sein als der Versuch, eine Theorie der allgemeinen Grundsätze der Erziehung zu geben.

Von diesem Standpunkte aus macht die Einteilung des pädagogischen Systems keine erhebliche Schwierigkeit. So vielgestaltig auch die planmäfsige Einwirkung auf den Zögling ist, die wir Erziehung nennen, alles was in dieser Absicht von dem Pädagogen unternommen wird, läfst sich unter zwei Begriffe zusammenfassen: es handelt sich um Funktionen des Unterrichtes und Funktionen der Leitung oder der Erziehnng im engern Sinne des Wortes. Danach wird man in der allgemeinen Pädagogik auch eine Lehre vom Unterrichte und eine Lehre von der Erziehung, oder man wird Didaktik und Pädeutik zu unterscheiden haben. Nur darf man sich nicht der Täuschung hingeben, dafs das, was man so logisch zu unterscheiden berechtigt ist, sich auch thatsächlich von einander trennen und scheiden lasse. Unterricht und Erziehung stehen in engster Beziehung zu einander. Der Unterricht will der Erziehung dienen, die Erziehung hinwieder soll dem Unterrichte förderlich sein, und es gilt schlechthin als pädägogisches Axiom, dafs es keinen diesen Namen wirklich verdienenden Unterricht giebt, der nicht zugleich erziehlich wirkte, und dafs es keine wirklich erziehliche Mafsregel geben kann, welche nicht auch dem Zöglinge zur Unterweisung zu dienen geeignet und berufen wäre.

Die wichtigsten Schriften über Allgemeine Pädagogik von Herbart und seinen Schülern Waitz, Stoy, Ziller, Kern, Rein, von Schleiermachcr, Beneke u. a. sind bereits in der Geschichte der Pädagogik genannt. Hier sind aufserdem noch zu erwähnen Lindner, Allgem. Unterrichtslehre. 7. Aufl. Wien 1890. Lindner Allgem. Erziehungslehre. 7. Aufl. Wien 1870 und Baumann, All-

gemeine Pädagogik. Zweiter Teil seiner Einführung in die Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1901.

A. Die Lehre vom Unterricht.

§ 16. Der Zweck des Unterrichtes.

Waitz, S. 295 ff. Ziller, S. 163 ff. Willmann II, S. 3 ff. Walsemann, Das Interesse. Hannover 1884. Ostermann, Das Interesse in Rains Handbuch.

Durch die Erziehung soll der Zögling zu einer in sich reichen Persönlichkeit gebildet werden und sich zu einem geschlossenen sittlichen Charakter entwickeln. Er soll befähigt werden, bei der Lösung der sittlichen Aufgaben, welche die Gegenwart uns und damit auch ihm stellt, sittlich mitzuwirken. Er soll dahin geführt werden, den Entschlufs zu fassen, sich mit Einsetzung seiner ganzen Persönlichkeit ethisch an der Lösung jener Aufgaben zu beteiligen, und er soll dahin gelangen, diesen Entschlufs so zur dauernden Willensrichtung bei der Ausübung seines Lebensberufes zu machen, dafs er ihn in der Treue gegen sich selbst ohne Unterbrechung verwirklicht. Dies Ziel kann nur dann erreicht werden, wenn der Zögling Kenntnis von dem gewinnt, was den Reichtum einer Persönlichkeit ausmacht, wenn man ihm genügende Einsicht in die heutige Wirklichkeit der Dinge verschafft, wenn er sich selbst davon überzeugt, dafs und in welchem Umfange ein wirksames Eingreifen in die Entwickelung der Dinge für ihn möglich ist, und wenn er ein überzeugtes Verständnis von der Sittlichkeit als der schlechthin gültigen Norm für sein Handeln gewinnt. Diese Kenntnis und diese Einsicht, diese Überzeugung und dies Verständnis sollen ihm durch den Unterricht vermittelt werden. Schon die blofse Möglichkeit, sie ihm auf diese Weise zu vermitteln, rechtfertigt es darum, dafs der Erzieher seinen Zögling unterrichtet, und es ist ebenso gerechtfertigt, dafs man in der Vermittlung derselben eine selbstverständliche Aufgabe des Unterrichtes sieht. Es fragt sich nur, ob dies die alleinige, oder auch nur die letzte Aufgabe des Unterrichtes ist. Bei der Erwägung dieser Frage haben wir uns daran zu erinnern, dafs wir es hier nur mit der allgemeinen Pädagogik zu thun haben. Wir brauchen also nicht zu untersuchen, welche Bedeutung ein besonderer Fachunterricht für die Vorbereitung auf einen besondern Beruf hat, und sind ebensowenig veranlafst, die Frage zu erörtern, welches Mafs von positiven Kenntnissen, die bei der Ausrichtung eines solches Berufes unerläfslich gefordert werden, eben durch den Fachunterricht notwendig zu vermitteln ist, damit der Zögling die Fachprüfung für den gewählten Beruf bestehen könne, oder die andre Frage, was für Vorkenntnisse bei einem Schüler voraus-

gesetzt werden müssen, um ihn für „reif“ zum Beginne des von ihm gewählten Fachstudiums erklären zu können. Uns beschäftigt die hier berührte Sache nur soweit, als der Unterricht für die Erreichung des allgemeinen Erziehungszieles, wie wir es bestimmt haben, in Betracht kommt. Nur in diesem Sinne ist es darum zu verstehen, wenn hier nach dem Zwecke des Unterrichtes gefragt wird.

Gerade bei der angegebenen Begrenzung, in der wir hier die Frage erwägen wollen, liegt es nahe, die Erhaltung und Mehrung der menschlichen Kultur, das durch die Jahrhunderte hindurch erworbene Wissen und die sittliche Beurteilung der menschlichen Dinge als den Zweck des Unterrichts hinzustellen. Diese Kultur bildet ja den geistigen Besitz der jetzigen Generation; irgendwie ist jeder an dem Mitbesitze derselben beteiligt und hat ein Interesse daran, dafs sie uns nicht verloren gehe. Von selbst erhält sich jedoch dieser Besitz nicht, denn die Träger der Kultur sind sterblich, und eine Generation löst die andre ab. Soll der bisher gewonnene Erwerb an geistigen Gütern erhalten werden, so mufs er von uns auf das nachfolgende Geschlecht übertragen werden. Es geschieht dies durch Lehren und Lernen, und dem Unterrichte fällt also die Aufgabe zu, das Erbe der Kultur unvermindert, ja um den Ertrag der eignen Geistesarbeit erweitert, der kommenden Generation zu übermitteln. In diesem Sinne fafst Seneca seine Lehraufgabe. „Wir wollen dem guten Haushalter nachahmen, sagt er, und mehren, was wir empfangen, damit die Erbschaft vergröfsert auf die Nachkommen gelange.“ Wie Seneca urteilen auch andre; ihnen gilt der Unterricht ausschliefslich als das Mittel, die einmal erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten unter den Menschen zu erhalten. Nur darin sehen sie den Zweck des Unterrichtes, einen andern kennen sie nicht.

Unmöglich kann man die gute Absicht, welche in dieser Denkweise liegt, in Abrede nehmen. Ohne Zweifel hat die lebende Generation auch die Pflicht, dafür Sorge zu tragen, dafs die einmal vorhandene Kultur der Menschheit erhalten bleibe und das kommende Geschlecht nicht auf den Standpunkt der Barbarei gerate. Aber man darf sich doch nicht der Täuschung hingeben, zu meinen und ohne weiteres vorauszusetzen, die Bildung unsrer Tage sei die Bildung schlechthin. Solche Meinung ist falsch, denn keine Zeit hat die höchste Stufe der Kultur erreicht, welche der Menschheit zugänglich ist; solche Meinung führt aber auch zur Ungerechtigkeit und zur Tyrannei gegen den Zögling, denn sie zwingt ihn, sich auch dasjenige an der Bildung seiner Zeit anzueignen, was an ihr verkehrt ist und was seinem eignen Wesen zuwiderläuft. Nun ist der Mensch, und also auch der Zögling, nicht dazu da, ein blofser Füllkorb einer beliebigen Bildung fremder Personen zu werden, einer Bildung, die für ihn und die Zeit, der er entgegengeht, keinerlei

Lebenswert und Wirkungskraft hat, sondern nur ein totes Wissen bedeutet, das dem Gedächtnisse einregistriert wird. Um das positive Wissen einer Zeit und den dadurch bedingten Bildungsstand derselben zu registrieren, giebt es ein besseres und zuverlässigeres Mittel; das sind die Bücher. Man begeht darum an seinem Zöglinge ein Unrecht, wenn man als den Zweck seiner Belehrung den ansieht, ihn zu einem gut funktionierenden Ersatze für eine gedruckte Enzyklopädie des menschlichen Wissens heranzubilden. Als Mensch hat der Schüler vielmehr das Recht, „bei sich selbst" zu sein und sein eignes Wesen zu bewahren, ja sich selbst und seine eigne Persönlichkeit nötigenfalls auch mit willensstarker Charakterfestigkeit gegenüber der Zeitbildung mit ihren Irrtümern und aufdringlichen Prätensionen durchzusetzen. Dies Recht darf ihm durch keine Art des Unterrichtes verkürzt werden, vielmehr soll er gerade durch den Unterricht in den vollen Besitz und verständnisvollen Gebrauch desselben gelangen. Er gelangt dahin aber nimmermehr, wenn ihm fremdes Wissen wie ein totes Kapital nur zu dem Zwecke im Unterrichte überliefert wird, damit es der Nachwelt erhalten bleibe. Er gelangt dahin vielmehr nur dann, wenn in ihm ein solches Wissen erzeugt wird, welches für ihn den Wert eines eignen persönlichen Besitzes hat. Der Gedankenkreis, welchen der Unterricht in ihm hervorruft, mufs so beschaffen sein, dafs er sich durch ihn in seinem innersten Wesen angezogen fühlt, dafs er ihn für seine Person anderen Gedankenkreisen vorzieht, dafs er seinen Inhalt im Bewufstsein festhält, um ihn wiederholt zu erwägen, dafs durch ihn seine Lebensanschauung und Willensrichtung bestimmt wird, dafs es bei ihm zu einer Bildung und Ausgestaltung eines selbständigen Charakters kommt. Das Kennen mufs bei ihm den Übergang zum Können finden, das Wissen zum Wollen. Es genügt nicht, dafs sich die Kraft, die in jeder Wissenschaft liegt, in blofs mechanischer Weise auswirkt; in bewufst geistigem Vorgange mufs es überall zu einem persönlich sittlichen Handeln nach sittlichen Motiven und zur Erreichung sittlicher Ziele kommen. Dahin führt aber nicht ohne weiteres ein jedes Wissen, sondern nur ein solches, welches mit demjenigen Geisteszustande verbunden ist, den wir Interesse nennen. In der Erregung dieses Interesses werden wir also den Zweck des Unterrichtes zu suchen haben in dem Sinne, wie bereits Herbart ihn darin gesucht hat.

Was für eine Bewandtnis hat es nun aber mit diesem Interesse? Wir haben darunter mehr zu verstehen, als die blofse Aufmerksamkeit auf das, was in die Sphäre unseres Bewufstseins gelangt, um es beobachten, vielleicht gar mit Spannung beobachten zu können. Wir verstehen unter Interesse eine geistige, ja geradezu persönliche Anteilnahme an dem Gegenstande, der uns beschäftigt. Was uns interessiert, hat unsre persönliche Liebe; wir treten zu ihm gleichsam in einen persönlichen Wechselverkehr; es besteht zwischen

ihm und uns ein „inter esse“, das Wechselverhältnis eines persönlichen Rapports, gleichsam ein geistiger Umgang allerpersönlichster Art.

Ist dies die Eigenart des Interesses, welches der Unterricht erregen soll, so liegt darin das eigentliche Geheimnis seiner Aufgabe. Er mufs so eingerichtet werden, dafs es durch ihn stets zu einem solchen Umgange kommen kann, dafs der Zögling gleichsam zu jedem Unterrichtsgegenstande, vor den ihn der Lehrer stellt, die Worte spricht: „Rede, dafs ich mit dir umgehen, dafs ich dich lieben kann.“ Ein solches Verhalten des Zöglings ist mehr als ein blofs formales Inbetriebsetzen des Mechanismus, mit dem der Intellekt funktioniert; es ist das Anzeichen von dem Werden einer selbständigen Auffassung des Lerngegenstandes beim Zöglinge und die Äufserung eines in der Bildung begriffenen selbständigen Charakters. Gerade darum hat die Erregung des Interesses durch den Unterricht im Gedankenzusammenhange unsrer pädagogischen Anschauung eine so grundlegende Bedeutung, dafs wir in ihr den eigentlichen Zweck des Unterrichtes sehen.

Nicht alle Pädagogen teilen diese Ansicht. Zwar das wird von keinem derselben in Abrede genommen, dafs der Unterricht irgendwie Interesse beim Zöglinge erregen müsse. „Der Unterricht sei interessant“, ist eine didaktische Regel, die allgemein im Ansehen steht. Aber man lehnt es ab, die Erweckung des Interesses als den Zweck des Unterrichtes anzuerkennen; man sieht das Interesse vielmehr nur als ein didaktisches Mittel an, dessen sich der Lehrer beim Unterrichte bedienen soll, um das vermeintlich höhere Ziel zu erreichen, dafs der Zögling um so leichter und sicherer seinen Wissenskreis erweitert, indem er etwas Bestimmtes lernt. Hat er dieses gelernt, so mag sein Interesse aufhören. Nach der Meinung dieser Pädagogen schadet das nichts. Der Schüler weifs ja nun, was er lernen sollte, er wird bei der Revision der Klasse durch den Direktor oder den Schulrat nicht zu schanden werden und wird in der Schlufsprüfung sicher bestehen. Ich nehme nicht in Abrede, dafs da, wo solche Ziele des Lernens erreicht werden müssen, also bei der Fachbildung für einen bestimmten Beruf u. ä. die Anwendung dieses didaktischen Mittels ihre gute Wirkung haben mag und zu diesem Zwecke zulässig ist. Nur wähne man nicht, dafs auf dieselbe Weise die Bildung erzeugt wird, die wir Menschenbildung nennen. Wir haben uns vielmehr immer wieder vorzuhalten, dafs der Mensch nicht dazu bestimmt ist, sich zu einem Kramladen für positive Kenntnisse einrichten zu lassen, aus welchem die Examinatoren die Prüfungsmaterialien in vorschriftsmäfsig abgewogenen Quantitäten und in sauber etikettierten Umhüllungen nach Willkür entnehmen können. Der Mensch ist dazu da, ein sittlicher Charakter zu werden, und sich als sittlicher Charakter im Leben zu bewähren. Dieser Bestimmung kann er aber nur dann ent-

sprechen, wenn das Wissen, welches er präsent hat, die sich stets wieder neu erzeugende Frucht des Interesses an den Wissensobjekten ist, und wenn ihm dies Wissen immer wieder die Impulse zum sittlichen Verhalten in allen Lebenslagen verleiht, auch bei der Ablegung einer Prüfung für den Nachweis der Befähigung zu einem bestimmten Studium oder Berufe. Einem zum wirklichen Charakter durchgebildeten Zöglinge wird auch sein Verhalten in einer Fachprüfung zu einer sittlichen Leistung wie alles andre, was das examen vitae von ihm fordert. Dazu dient aber nicht ein Übermafs von zufällig zusammengerafften Kenntnissen, welche ohne inneres Interesse nur ad hoc angeeignet sind und darum nicht als eine Förderung, sondern blofs als eine Beeinträchtigung des „inwendigen Menschen“ von dem Wissenden empfunden werden; dazu dient lediglich das innere Interesse an dem Wissen selbst, das Wissenwollen und Wissenkönnen. Dies kann nicht bestehen ohne positives Wissen, darum ist jedes Lernen selbstverständlich auch eine Vermehrung der Kenntnisse, und der Unterricht ist so zu geben, dafs er nicht ohne ein entsprechendes Resultat bei dem Zöglinge bleibt. Aber was nach dieser Seite hin erreicht wird und erreicht werden mufs, ist vom Standpunkte der allgemeinen Pädagogik aus gesehen, immer doch nur ein Nebenresultat. Die Hauptsache ist es nicht, sondern die Hauptsache ist, dafs der Zögling innerlich für das interessiert wird, was er lernt, dafs er sich zu den Wissensobjekten, die in seinen Umgangskreis kommen, in einen geistigen Kontakt stellt. Von diesem Standpunkte aus klingt es nicht mehr wie eine didaktische Heterodoxie, sondern ist der Ausdruck einer durchaus rechtgläubigen didaktischen Überzeugung, wo behauptet wird, es sei kein allzugrofser Schade, wenn der Zögling im Laufe seiner Entwickelung auch das eine oder andre wieder vergesse, was er im Unterrichte gelernt habe, sofern ihm nur das Interesse bleibe; denn dann bleibe ihm ja immer die Möglichkeit und der Antrieb zum Lernen und zur weitern Ausbildung seines inwendigen Menschen auch noch zu einer Zeit, wo der Unterricht bereits längst seinen Abschlufs gefunden.

Der Unterricht soll also Interesse erwecken; darin sehen wir seinen Zweck. Aber wie mufs dieses Interesse beschaffen sein, um den Anforderungen der Pädagogik zu entsprechen? Nicht jedes Interesse entspricht diesen Anforderungen, denn nicht jedes ist geeignet, dem Zöglinge bei der Heranbildung einer geschlossenen Persönlichkeit und eines sittlichen Charakters hülfreich und dienlich zu sein. Es giebt auch ein oberflächliches, flatterhaftes, zerstreuendes, die Persönlichkeit zersetzendes, den Charakter schädigendes Interesse. Alles kommt darauf an, dafs das Interesse, welches der Zögling besitzt, ihm Raum zur eignen Sammlung, zum Besinnen auf seine sittliche Aufgabe, zum Ansetzen des Keimes eines wirklichen Charakters läfst und für die weitere Entwickelung dieses Keimes

Sorge trägt. Der Unterricht mufs Anregung zur Erziehung eines einheitlichen, eines konzentrierten Interesses geben. Einheitlichkeit ist aber keineswegs Einseitigkeit, sondern der Ausdruck für eine in der Vielheit bestehende Einheit. Die Erregung eines einseitigen Interesses würde nicht der Aufgabe eines erziehlichen Unterrichtes entsprechen, denn ein Mensch mit einseitigem Interesse kann sich nicht zu einer in sich reichen Persönlichkeit entfalten. Viele Pädagogen verfehlen es darin, dafs sie dies nicht beachten. Aus Furcht, den Zögling sittlichen Gefahren auszusetzen, denen er nicht gewachsen sein möchte, führen sie ihm immer nur wieder denselben Gedankenkreis vor und vermeiden es ängstlich, ihn in irgend eine andere Gedankenwelt einen Blick thun zu lassen. Sie engen ihm den Gesichtskreis seiner geistigen Sehweite ein, indem sie ihn mit Scheuklappen versehen, und bringen es so schliefslich dahin, dafs er sich in dem eng umgrenzten Gedankenfelde nicht blofs heimisch, sondern auch leidlich wohl fühlt. Und doch verfehlt der Unterricht solcher Pädagogen seine Aufgabe; er verhilft nicht zu derjenigen geistigen Elastizität, welche für einen Menschen erforderlich ist, um sich in der Welt der Wirklichkeiten zurechtzufinden und in ihren Verlauf als sittlicher Faktor eingreifen zu können. Was man auf diese Weise erreicht, ist nichts andres als eine blofse Dummschulung.

Das Interesse, welches der Unterricht erwecken soll, darf also kein einseitiges sein. Dann mufs es wohl ein allseitiges sein?

Wer wie wir alles Gewicht auf die Erziehung des Zöglings zur Persönlichkeit legt, kann nicht den Fehler machen, das allseitige Interesse als den Zweck des Unterrichtes zu bezeichnen. Die Persönlichkeit hat ihren Naturgrund in der Individualität; die Enge des Bewufstseins und seine Abgrenzung gegen andre Bewufstseinsformen gehören aber zu den charakteristischen Zügen der Individualität. Konzentration ist notwendig zur Erhaltung derselben. Ein Geistesstreben ohne Mittelpunkt steuert immer der Willkür entgegen. Alles kommt auf eine harmonische Stimmung der Seele an, diese beruht aber im Zusammenklange der eignen individuellen Anlagen; und dieser Zusammenklang tönt nur dann in Harmonie aus, wenn nicht alles was klingen kann, mitklingt, sondern nur das, was mit dem Grundakkorde im Einklang steht. Nicht allseitiges, sondern nur vielseitiges Interesse hat der erziehliche Unterricht zu erwecken.

Die Vielseitigkeit des Interesses giebt sich nach zwei Seiten hin kund; sie zeigt sich einmal so, dafs man jedem einzelnen Wissensgegenstande nach vielen Seiten hin Interesse abgewinnt, dann aber auch so, dafs man Wissensobjekten von entscheidender Bedeutung in vielen Wissensgebieten sein Interesse zuwendet. Das Erste ist das Mittel, um auch das Zweite zu erlangen. Deswegen ist es die Aufgabe des Unterrichtes, zunächst bei allen Unterrichtsgegen-

ständen das Interesse der erstern Art im Zöglinge zu erwecken. Die nächste Form desselben ist das empirische Interesse. Der Zögling mufs angeleitet werden, durch sinnliche Wahrnehmung, durch Sehen, Fühlen, Hören u. s. w. die vorhandene Wirklichkeit an den ihm vorgeführten Gegenständen zu erkennen. Diese Gegenstände müssen ihm dadurch so lieb gemacht werden, dafs er sich zu eigner Beobachtung weiter mit ihnen beschäftigt, um immer tiefer in ihre Wirklichkeit einzudringen und selbst Entdeckungen an ihnen zu machen. Zu diesen Entdeckungen gehört auch die Mannigfalt der Manipulationen, zu denen sie die Möglichkeit in sich besitzen und zu deren Ausführung sie selbst den Anreiz bieten. Zu ihnen gehört auch die Erkenntnis der Manigfalt ihrer Anwendbarkeit für eine zweckmäfsige Ausgestaltung des Daseins und der Verhältnisse, in die wir gestellt sind. Dadurch entwickelt sich das, was wir das praktische Interesse nennen können. Die empirische Beobachtung und die damit verbundene praktische Erfahrung werden im Zöglinge von selbst eine Anregung für die Erweckung eines systematischen Interesses bringen; der Unterricht hat sie zu steigern. Er hat den Zögling darauf aufmerksam zu machen, dafs sich gewisse Erscheinungen in der Natur und ihrem Leben, am Menschen und seinem Verhalten konstant wiederholen, wenn dieselben Voraussetzungen erfüllt sind, dafs dagegen in all diesen Erscheinungen Veränderungen sichtbar werden, wenn irgend ein Wechsel in den Bedingungen eingetreten ist. So lehrt der Unterricht den Schüler, auf die Gründe der Erscheinung zu achten, über das Gesetz von Ursachen und Wirkungen nachzudenken. Indem der Zögling sich dieser Geistesarbeit zuwendet, fühlt er sich angeregt, den Zusammenhängen der Dinge weiter nachzuforschen, um so hinter die allgemeinen Gesetze des Werdens und Geschehens zu kommen, bis ihm ein Verständnis für die Einheit des Weltganzen aufgeht. So kommt es bei ihm zur Entstehung und Ausbildung des systematischen oder spekulativen Interesses. Damit bahnt sich von selbst die Bildung auch des ästhetischen Interesses an, denn die Freude an dem innern Zusammenhange der Welt erweckt die ästhetische Vorstellung von einer Harmonie der Dinge. Der Unterricht hat auch hier fördernd einzugreifen, indem er zu einem richtigen Auffassen des Schönen anleitet und die Gründe erkennen lehrt, warum das Schöne gefällt, dafs Häfsliche mifsfällt. Nicht alle Unterrichtsfächer sind dafür in gleichem Mafse ausgiebig, aber kein einziger Lehrgegenstand ist an sich schlechthin so spröde, dafs er nicht auch diesem Zwecke dienstbar gemacht werden könnte. Die Pflanze, das Tier, der Krystall, das Gebilde von Menschenhand, das Werk des Dichters können diesem Zwecke dienen, aber auch die Gesetze der grammatischen Formlehre, die geeignet sind, den Sinn für die Rhythmik und Melodik der Sprache zu bilden, wenn die Formlehre in rechter Weise getrieben wird. Dafs ich bei dieser „rechten Weise“ nicht

an die in Reime gebrachten Genusregeln der lateinischen Grammatiken denke, ist selbstverständlich. Das ästhetische Interesse beruht schliefslich auf der Empfindung des Wohlgefallens und des Mifsfallens, auf dem Gefühle der Sympathie und Antipathie; es ist an sich noch rein individualistisch und geeignet, zum blofsen Kultus des Genius zu verführen. Zum ästhetischen mufs darum das ethische Interesse kommen. Der Unterricht hat auch dieses zu erwecken. Er soll zeigen, wie Wissen zur Vervollkommnung des eignen sittlichen Personenwertes bestimmt ist; er soll erkennen lehren, welchen Wert das Wissen für die Gesellschaft hat, für die Förderung der geistigen und materiellen Wohlfahrt des Volkes; er soll zu verstehen geben, welche Bedeutung geistesmächtige Persönlichkeiten für die geschichtliche Entwickelung der Menschheit, für die Organisation der Gesellschaft, für die Faktoren ihrer Gesittung und ähnliches gehabt; er soll dazu helfen, dafs der Zögling selbst den Mut des sittlichen Interesses gewinnt, mit seiner Person für das Edle, das Gute, das Wahre, das Rechte einzutreten und ihm den Sieg für das Gemeine in der Gesellschaft zu verschaffen. Solcher Mut des sittlichen Interesses hat freilich das höchste geistige Interesse, dessen der Mensch fähig ist, zur Voraussetzung, nämlich das religiöse Interesse. Auch dieses soll der Unterricht im Zöglinge erwecken. Es gründet sich ja auf den Eindruck der persönlichen Abhängigkeit von einer höchsten Kausalität, die ihren Ursprung in einem persönlichen Gotte hat, dessen Wesen allen Wechselfällen des irdischen Lebens gegenüber in der Überzeugung bekannt wird: „Denen, die Gott lieben, müssen alle Dinge zum Besten dienen.“ Um diese Überzeugung zu erwecken, ist natürlich der eine Unterrichtsgegenstand wieder ausgiebiger als der andre. Keiner ist aber so beschaffen, dafs die didaktische Beschäftigung mit ihm ganz leer für den angegebenen Zweck ausgehen müfste, nur hüte man sich über die didaktische Behandlung jedes Lehrgegenstandes zum Schlufs noch die Sauce einer religiösen Betrachtung zu giefsen. Sie würde doch nur schliefslich den Geschmack des Zöglings an der Religion verderben. Das religiöse Interesse entwickelt sich von selbst aus dem Eindruck: „Herr, wie sind deine Werke so grofs und viel.“

So mannigfach ist also das Interesse, welches bei richtiger Behandlung eines bestimmten Unterrichtsgegenstandes erweckt werden kann. Ist es als ein vielseitiges erweckt, dann gewährt es dem Zöglinge auch keine Schwierigkeit, den Wissensgegenständen verschiedener Geistesgebiete Interesse abzugewinnen. Darin liegt der eigentliche Bildungswert desselben. Wo vielseitiges Interesse ist, da ist Geist und Leben, da bleibt dem Zöglinge die Möglichkeit selbständiger Aneignung und fortschreitender Erkenntnis aller möglichen Wissensobjekte auch dann noch, wenn der Unterricht im eigentlichen Sinne des Wortes aufgehört hat; da findet sich bei

ihm Trieb und Fähigkeit, sich mit dem Bewufstsein eigner Verantwortung in den Verhältnissen, in die er gestellt wird, zurecht zu finden und seines Berufes zu warten; da fehlt es ihm nicht an dem sittlichen Halt und der religiösen Zuversicht, welche die Bewährung der eignen Persönlichkeit in allem Wechsel der Zeiten für die Ewigkeit ermöglicht. Die Erweckung vielseitigen Interesses bleibt darum prinzipiell der Zweck des Unterrichtes.

Neben diesem Ziele ist die Erreichung anderer Ziele durch den Unterricht nur immer als ein Nebenzweck anzusehen. So hat der Unterricht, um dies noch einmal zu sagen, selbstverständlich dem Zöglinge auch positives Wissen zu vermitteln. Ohne den Besitz desselben wäre ja Interesse überhaupt nicht möglich. Was jedoch festgehalten werden mufs, ist dieses, dafs blofses Wissen, welches den Geist nur belastet und nicht beschwingt, keinen Bildungswert hat. Stupendes Wissen kann auch stupide machen, und nur dasjenige Wissen ist Macht, welches seinen Besitzer durch vielseitiges Interesse geistesmächtig und ihn zu einem sittlichen Charakter gemacht hat. Ebenso soll der Unterricht auch manche Kenntnisse vermitteln, welche für die Ausrichtung des Berufes unentbehrlich sind. Aber es darf nie vergessen werden, dafs jede Berufsarbeit die sittliche Leistung eines ethischen Charakters sein mufs, wenn sie Wert haben soll. Ehe jemand in einen Beruf tritt, ist er Mensch; er bleibt Mensch auch in seinem Berufe; durch seinen Beruf soll er sich als Mensch unter Menschen bewähren; auch wenn sein Beruf aufhört, bleibt er doch noch ein Glied der Menschheit. Er mufs darum vor und über aller Berufsbildung Menschenbildung haben und er hat sie, sobald er das vielseitige Interesse den Wissensobjekten gegenüber besitzt, welches der Unterricht wecken, nähren, erweitern und stärken soll. Es ist also nicht anders: der Zweck des Unterrichtes ist der, im Zöglinge ein vielseitiges Interesse zu erzeugen, damit er als sittlich durchgebildeter Charakter in geistesmächtiger Weise diejenige Stellung in der Gesellschaft ausfüllen kann und wirklich ausfüllt, die ihm durch die Fügung seines Geschickes verliehen wird.

---

§ 17. Der Unterrichtsstoff.

Waitz, S. 369 ff. Willmann, Didaktik II, S. 73 ff. Döring, S. 115 ff.

Der Unterricht soll im Zöglinge vielseitiges Interesse erwecken. An sich würde ja mehr oder weniger jeder Unterrichtsgegenstand Verwendung dazu finden können, wenn es dem Lehrer bei der Behandlung desselben nur nicht an der erforderlichen didaktischen Einsicht und dem nötigen unterrichtlichen Geschicke fehlt. Tüchtige Erzieher bestätigen dies durch ihren Unterricht, den sie seinem

Zwecke entsprechend auch dann zu geben verstehen, wenn ihnen das Schulreglement die Behandlung von Unterrichtsstoffen vorschreibt, deren Bildungswert ihnen andern Stoffen gegenüber minderwertig zu sein dünkt. Aber diese Lehrer würden ihre Aufgabe noch weit besser erfüllen, wenn es ihnen freistände, statt des vorgeschriebenen Pensums ein andres durchzunehmen, das ihnen ausgiebiger für den angegebenen Zweck erscheint. Mag dabei ein gutes Stück Subjectivismus in der Wertbestimmung der einzelnen Unterrichtsstoffe neben einander mit herlaufen, auch bei einer ganz objektiven Beurteilung der Sache wird man nicht umhin können, zuzugestehen, dafs nicht alle Wissensstoffe gleich brauchbar sind, um als Unterrichtsstoffe zur Erweckung des geistigen Interesses bei dem Schüler Verwendung finden zu können. Da nun überhaupt eine Auswahl getroffen werden mufs, weil es unmöglich ist, alle Wissensstoffe unterrichtlich zu bewältigen, so ist darauf zu sehen, dafs die Auswahl nicht dem Zufalle überlassen bleibt; sie mufs vielmehr nach pädagogischen Grundsätzen erfolgen.

Das Erste, was bei der Auswahl beachtet werden müfste, ist wohl die psychologische Wahrheit: „Der menschliche Geist nimmt nichts an, was ihm nicht zusagt.“ Dieses Goethesche Wort gilt in vollem Mafse auch von dem kindlichen Geiste. Was in seinen Vorstellungskreis so eintreten soll, dafs es das Interesse des Zöglings erweckt, mufs gleichsam schon von ihm erwartet werden; die bereits in ihm vorhandenen Vorstellungen müssen sich den neuen wie von selbst entgegenstrecken, und es sind darum solche Unterrichtsgegenstände auszuwählen, die in dem, was sie an neuem Vorstellungsmaterial bieten, Beziehungspunkte zu dem bisherigen Gedankenkreise des Zöglings aufweisen.

Das Zweite, was hierbei erwogen werden mufs, ergiebt sich aus dem für uns gültigen Ziele der Erziehung. Es sind vor allen andern solche Unterrichtsstoffe auszuwählen, welche dem Zögling zu einer wirklich reichen Persönlichkeit verhelfen und bei seiner Entwickelung zu einem sittlichen Charakter, der seiner Aufgabe in der Gegenwart gewachsen ist, mitwirken können. Hierfür ist das blofse Wissen nicht geeignet, wie wir bereits sahen. Die Auswahl kann darum auch nicht in dem Sinne getroffen werden, wie sie Comenius s. Zt. vorschlug, indem er empfahl, die Schüler „alles“ zu lehren, ihnen also ein enzyklopädisches Wissen, wenn auch nur in „perspektivischer Verkürzung“, beizubringen, ein Vorschlag, welcher für die Bestimmung der Lehraufgabe an den Gymnasien wie an den einfachsten Volksschulen bis in die neueste Zeit hinein mehr als verhängnisvoll gewesen. Noch weniger kann für die Auswahl des Unterrichtsstoffes das Prinzip der Nützlichkeit mafsgebend sein, wonach die Zöglinge dasjenige lernen sollen, was sie später im Leben brauchen können. Mit der philiströsen „Nutzbarkeit“ zu welcher ein Campe den Zögling heranzüchten wollte, ist weder

diesem, noch der Menschheit ein Dienst erwiesen. Am allerwenigsten soll für jene Auswahl die Rücksicht auf den Bildungswert der Unterrichtsstoffe mafsgebend sein, wenn man nämlich unter diesem Bildungswerte die Kraft zur Erzeugung der sogen. formalen Bildung des Geistes versteht und damit die Aufnahme des Unterrichtes in fremden Sprachen und deren Grammatik, in Mathematik und philosophischer Propädeutik rechtfertigt. „Die Auswahl der Kenntnisse von ihrer formal bildenden Kraft abhängig machen, sie gewissermafsen in ein Lehnsverhältnis zur formalen Bildung bringen und von deren Gnade existieren lassen, heifst ihnen jeden inhaltlichen Wert absprechen und sie zu einem Mittel für einen Zweck degradieren, der selbst nur ein Mittelzweck ist“, so urteilt Döring durchaus zutreffend. Die Auswahl ist vielmehr so vorzunehmen, dafs der Unterrichtsstoff der Charakterbildung des Zöglings dient und ihn befähigt, als Charakter in die Entwickelung der Gegenwart so einzugreifen, dafs sie dadurch zum Guten gefördert werde, d. h. der zur Behandlung kommende Unterrichtsstoff mufs so beschaffen sein, dafs er auf die werdende Gesinnung des Lernenden einen bestimmenden Einflufs ausübt und Einsicht gewährt ebenso in die Aufgabe, vor welche der Zögling als Mensch gestellt wird, wie in die Mittel, diese Aufgabe zu lösen. Folgende Erwägungen führen zur genauern Verständigung über die Mafslinien, die dabei innezuhalten sind.

Als wir die Erregung des Interesses im Zöglinge als den Zweck des Unterrichtes bestimmten, charakterisierten wir dasselbe als geistigen Umgang mit den Wissensobjekten. In jedem Umgange findet immer eine Wechselwirkung von Nehmen und Geben statt. In dem geistigen Umgange, von dem hier die Rede ist, besteht die Wechselwirkung im Sammeln von Erfahrungen zur Bereicherung der eignen Persönlichkeit und in der zielbewufsten Einwirkung auf die bestehenden Verhältnisse, um sie der Verwirklichung des Gottesreiches immer mehr entgegenzuführen. Gegenstand für einen Umgang in diesem Sinne wird dem Zöglinge zunächst seinesgleichen, d. h. der Mensch sein können. Soll sich das Ziel der Erziehung an ihm verwirklichen, so mufs es der Mensch sein, zu dem er in ein solches Verhältnis tritt, aber der Mensch in seinen Beziehungen, in die er als lebendiges Glied der heutigen Gesellschaft gestellt ist mit ihren Anschauungen und Aussichten, ihren Strebungen und Hoffnungen, ihren Arbeiten und Nöten, ihren Aufgaben und Zielen, d. h. der Mensch und Bürger seines Volkes, als Zugehöriger seiner Kirche, als mitbeteiligt an den Kulturinteressen der Zeit, als mitverflochten in die sozialen Wirren und wirtschaftlichen Probleme der Gegenwart. Das Verständnis für diese Menschen mufs dem Zögling erschlossen werden, damit er lerne, was der Mensch, zu dem er in Beziehung und Gemeinschaft tritt, ihm und was er diesem Menschen sein soll. Er kann aber zu solchem Verständnis nur

dann gelangen, wenn er den gegenwärtigen Zustand der Menschen, in deren Sphäre er eintreten soll, als das Ergebnis des Gewordenseins der voraufgegangenen historischen Entwickelung erkennt. Die Hauptstufen dieser Entwickelung müssen ihm also vorgeführt werden, und sie bilden daher ein notwendiges Stück des Unterrichtsstoffes, mit dem er bekannt zu machen ist. Es handelt sich da um die Hauptstadien der vaterländischen Geschichte von dem Zeitpunkte an, wo die geschichtliche Entwickelung der Nation begonnen hat, als deren Abschlufs ihre gegenwärtige politische Stellung und Verfassung angesehen werden mufs; und es handelt sich weiter um diejenigen Episoden in der Geschichte andrer Völker, welche für die Gestaltung und den geistigen Gehalt des nationalen Empfindens und Lebens der eignen Nation irgendwie mitbestimmend gewesen sind. Dabei kommen aber keineswegs blofs die äufsern sozusagen gewaltsamen Vorgänge der politischen Geschichte in Betracht, sondern weit mehr noch die leise wirkenden innern Triebkräfte der Geistesbewegung, wie sie sich in den hervorragenden Erzeugnissen der klassischen Litteraturen der historisch gewordenen Völker kundgiebt. Gerade diese Produkte der Geistesarbeit einer früheren Zeit müssen als unmittelbar lebendige Zeugen des Werdens der Weltanschauung, in die der Zögling hineingestellt werden mufs, ebenfalls ein wesentliches Stück des Unterrichtsstoffes bilden. Endlich fordert es die Gegenwart, dafs er auch mit den latenten Kräften bekannt gemacht werde, welche dahin geführt haben, dafs die sogen. soziale Frage zu einer so brennenden geworden ist, dafs der Sozialismus zur herrschenden Weltanschauung zu werden beginnt. Aber die heutige Weltanschauung ist doch nicht blofs durch die historische Entwickelung bedingt, welche die Berührung der Menschen mit Menschen im Interesse der Staatenbildung oder im Eifer um die Bildung des Geistes und des Gewissens hervorgerufen; des Menschen Weltanschauung ist sehr wesentlich mitbedingt durch seine Stellung, die er gegenüber der Natur einnimmt. In einem Zeitalter, welches sich einer Kenntnis der Natur rühmen darf wie keine frühere Zeit, ja in welchem die Naturwissenschaften den Sieg über die Geisteswissenschaften endgültig erringen zu können behaupten, mufs auch dem Zöglinge eine tiefere Einsicht in die Natur im weitesten Sinne des Wortes gewährt werden, und die Naturkunde mufs darum auch ein wesentliches Stück des Unterrichtsstoffes bilden, sowohl hinsichtlich der Morphologie und Biologie der einzelnen Naturgegenstände bis hinauf zu dem Menschen, soweit auch er ein Glied der Schöpfung ist und den Bedingungen der Lebensgemeinschaft mit der Natur unterworfen ist, als auch hinsichtlich der Bedeutung und Gültigkeit der Gesetze, welche den Vorgängen und Erscheinungen in der Natur zu Grunde liegen. Der naturwissenschaftliche Ton, auf den die moderne Weltanschauung gestimmt ist, fordert das von selbst. Aber einer einseitigen Auffassung der

Sache gegenüber ist mit Entschiedenheit zu betonen, dafs die Seele und Klangfarbe, in welcher der Ton dieser Weltanschauung vibriert, das persönliche Verhältnis zu dem lebendigen Gott, also des Menschen Religion ist. Jeder Unterricht, der diesen Thatbestand unberücksichtigt liefse, würde an dem Zöglinge ohne allen Widerspruch kein geringeres Unrecht begehen, als der es an der erforderlichen historischen oder naturkundlichen Unterweisung fehlen liefse. Die Religionskunde wird darum ebenfalls zu den notwendigen Unterrichtsstoffen gehören müssen. Da es sich für uns nur um die Kunde von der christlichen Religion handeln kann und zwar in der Ausprägung, welche sie in der durch das Evangelium bestimmten Glaubens- und Lebensgemeinschaft der protestantischen Kirche hat, so wird die Religionskunde sich von selbst zu einer Einführung in die biblischen Gedanken, in den Verlauf der kirchengeschichtlichen Entwickelung besonders der evangelischen Kirche, ihres Bekenntnisses, ihres Kultus und der sonstigen Bethätigung ihres eigenartigen Seins gestalten.

Damit sind die Richtungslinien für die Bestimmung des Unterrichtsstoffes gegeben. Hält man es für nötig, innerhalb dieser allgemeinen Umgrenzung desselben noch eine genauere Detaillierung der einzelnen Fächer zu geben, so läfst sich hier eine wissenschaftliche Ableitung wohl denken. Sie ist wiederholt versucht; da man dabei jedoch eigentlich immer nur auf diejenigen Fächer sich führen läfst, welche durch Herkommen als Unterrichtsfächer in den Schulen eingeführt sind, so macht dieses Verfahren nur zu sehr den Eindruck, als sollte das wirklich Bestehende auch als das schlechthin Vernünftige erwiesen werden. Nun wird man ja zugeben können, dafs es nach dem oben Ausgeführten als sachlich begründet erscheinen mufs, wenn man da, wo der Unterricht einen geistigen Umgang mit der übersinnlichen Gotteswelt, mit den Menschen und mit der Natur vermitteln soll, als dafür zweckmäfsige Disziplinen die Religion, die Geschichte, die Sprache, die Litteratur, die Geographie, die Naturwissenschaft und die Mathematik hinstellt und damit etwa noch die Unterweisung in technischen Fertigkeiten, wie Zeichnen, Singen, Turnen und Handarbeiten, sich verbunden denkt; aber man soll doch nicht übersehen, dafs sich eine reinliche Scheidung dieser Fächer nach blofs logischen Kategorieen nicht überall vollziehen läfst, sofern man z. B. die Geographie und die Mathematik teils der Menschen-, teils der Naturkunde zuzählen mufs. Aufserdem läfst es sich wissenschaftlich nicht rechtfertigen, wenn man das heute Gültige kritiklos als das schlechthin Unentbehrliche oder vollkommen Ausreichende ausgiebt. Mit dem Wechsel der Zeiten ändern sich auch die Anforderungen, die hinsichtlich der Stoffwahl im einzelnen beim Unterrichte gestellt werden mögen, und der Lebende hat sein eigenes Recht. Es darf darum zu den erfreulichen Zeichen der Gegenwart gerechnet werden, dafs man sich

heute mehr als zu irgend einer frühern Zeit bei der Bestimmung der Unterrichtsstoffe von der Rücksicht auf die Bedürfnisse des modernen Lebens leiten läfst. Selbstverständlich betrachtet es die allgemeine Pädagogik nicht als ihre Aufgabe, eine solche Bestimmung des Unterrichtsstoffes im einzelnen vorzunehmen, sie überläfst dies vielmehr der Unterrichtspraxis. Dagegen ist von ihr noch eine andre Erörterung anzustellen.

Der Unterricht, welcher seinen Zweck erfüllen soll, hat sich der Behandlung verschiedener Unterrichtsstoffe zuzuwenden. Wird dadurch nicht die Gefahr der Zerstreuung des Zöglings hervorgerufen, wird bei ihm dadurch das Werden einer geschlossenen Persönlichkeit, eines einheitlichen Charakters nicht erschwert? Stoy sucht dies Bedenken dadurch zu beseitigen, dafs er den Unterricht mit dem Verlaufe einer Symphonie vergleicht, „in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann aber zurücktretend andern Platz machen, endlich aber doch alle insgesammt zu einem grofsen Strome harmonisch sich vereinigen“. Das Richtige an diesem Gedanken wird im nächsten Paragraphen gewürdigt werden; was an ihm falsch ist, ist dies: Stoys Urteil sieht alle Unterrichtsfächer als unter sich gleichwertig an. Dies entspricht aber dem Erziehungsziele nicht; das letztere fordert vielmehr mit Entschiedenheit, dafs Einem Fache gegenüber allen andern ein die Einheit schaffendes Übergewicht eingeräumt wird. Welches wird dies Fach sein?

Läfst man diese Frage von den Fachlehrern beantworten, so hat man zu gewärtigen, dafs jeder derselben geneigt ist gerade das Fach als das selbstverständlich dominierende zu bezeichnen, das er vertritt. Der Theologe wird als solches die Religion hinstellen und naheliegende Gründe für seine Meinung beibringen können. Die religiöse Überzeugung, wird er etwa ausführen, bestimme doch letztlich den Wert eines Menschen, deshalb sei der Religionsunterricht, der zu solcher Überzeugung führen solle, in das Zentrum der Belehrung des Zöglings zu stellen. Der Philologe wird dem Unterricht in den alten Sprachen diesen Ehrenplatz einräumen wollen, denn nur dieser Unterricht führe den Schüler zur Gewinnung einer wirklich humanen Bildung, und diese sei doch einzig die Bildung schlechthin. In anologer Weise wird der Mathematiker und Naturwissenschaftler seine abweichende Meinung formulieren und begründen. Wer hat nun Recht? Offenbar niemand von denen, die in dieser Weise für ihr Spezialfach eintreten. Sie übersehen alle, dafs für ihren Unterricht in ihrer besondern Disziplin nur unter einer ganz bestimmten Voraussetzung überhaupt die Möglichkeit vorliegt, nämlich unter der Voraussetzung, dafs der Zögling die Sprache, die alle Lehrenden beim Unterrichte gebrauchen, versteht und selber richtig gebraucht. Dies ist aber seine Muttersprache. Alles Lernen wird für ihn zunächst unmöglich und auf allen Stufen

unnötig erschwert, wenn er es in ihr nicht zu einem sichern Sprachverständnis und zu einer festen Sprachfertigkeit gebracht hat. Das ist Grund genug, die eigne Sprache des Zöglings zum einenden Unterrichtsgegenstand für ihn zu machen. Der Gebrauch seiner Sprache ist ja das, was den Menschen als geistiges Wesen charakterisiert. Durch das Mittel der Sprache wird es ihm möglich, sein eignes Geistesleben ihm selber bewufst zu leben, seine Erkenntnis der Dinge, die ihn umgeben, zu vollziehen, mit seinesgleichen und mit seinem Gott in geistigen Verkehr zu treten. Die Ausbildung der Sprache ist und bleibt das wichtigste Stück der Geistesbildung des Zöglings und darum der dominierende Unterrichtsstoff für Lehrenden und Lernenden.

Schon ehe ein geregelter Unterricht beim Zöglinge beginnen kann, ist seine Sprache darum naturgemäfs das tägliche Objekt des Lernens und das Mittel zur Weckung und Mehrung geistiger Vorstellungen. Es wiederholt sich heute beim Kinde nur, was die Menschheit in ihrem Jugendalter getrieben. Längst, bevor die Sprache im heutigen Sinne des Wortes einen Unterrichtsstoff abgeben konnte, vermittelte sie, was die Menschen an geistigen Gütern besafsen, von Geschlecht auf Geschlecht und regte dadurch die, welche in den Genufs dieser Güter treten wollten, immer aufs neue zu eignem Empfinden und Denken an. Heute stehen wir der Thatsache gegenüber, dafs Gedanken der Menschen nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich durch die Sprache wiedergegeben werden. Daraus ist ein besonderes Unterrichtsbedürfnis entstanden. Die Sprache wird seitdem in einem andern Sinne, als bis dahin Gegenstand des Unterrichtes. Der Zögling soll sie nicht blofs so sprechen lernen, wie es das Bedürfnis des Lebens erfordert, um sich verständlich zu machen, sondern er soll sie auch lesen, schreiben, er soll sie so gebrauchen lernen, dafs sein mündlicher Vortrag den Regeln der Sprachkunst, der Stylistik und Rhetorik entspricht, und er soll sie so verstehen lernen, dafs er sich in die vorhandene Litteratur hineinversenken und die Geister ihrer Verfasser reden hören kann. So entsteht ein eigentliches Studium der Sprache.

Es ist seine Muttersprache, die der Zögling so gebrauchen und verstehen lernt. Dadurch dringt er zugleich in das Verständnis der Eigenart seines Volkes; denn wie das Volk, so ist seine Sprache, und aus seiner Sprache lernt man den Geist eines Volkes kennen und verstehen. Aber die so geübte Muttersprache kann dem Zögling, der etwa eine weitergehende Bildung erlangen soll, dann leicht zur Sprachmutter beim Erlernen fremder Sprachen werden. Von ihr aus findet er nicht allzuschwer die Brücke für die Auffassung derselben und zwar der lebenden leichter, als der toten, der verwandten schneller, als einer andern. Der norddeutsche Schüler lernt das Englische darum leichter als das Französische, und beide Sprachen schneller als Griechisch, Lateinisch oder gar Hebräisch.

Indem er eine fremde Sprache lernt, erweitert sich die Möglichkeit seines geistigen Umgangs; er verkehrt dann auch mit den Geistern andrer Völker, Zonen und Zeiten, mit Männern von anders gearteten Anschauungen, als die seines eignen Volkes sind. Die neu erworbenen Kenntnisse steigern aber wiederum das Verständnis für seine Muttersprache und ihre Eigenart, sie erweitern auch den Bereich der eignen Macht und Wirkungskräftigkeit gegenüber andern. Schon Ennius war der Meinung, es habe drei Herzen, wer drei Sprachen verstehe.

So hat also das Erlernen auch einer fremden Sprache seinen bildenden Wert für den Zögling. Dieser Wert läſst sich mit dem Erlernen jeder Sprache verbinden, nur liegt derselbe bei den verschiedenen Sprachen in einer verschiedenen Richtung. Der Bildungswert des Lateinischen und Griechischen ist von jeher in der Präzision ihres Ausdruckes, in der Schärfe ihrer Logik und der Gefälligkeit ihrer Darstellung gesehen, wogegen die modernen Sprachen einen bildenden Einfluſs auf Ohr und Mund ausüben und den Geist des Lernenden zwingen, sich dem Sprachgeiste andrer Nationen zu akkommodieren.

Daſs sich aus der genauen Beschäftigung mit der Sprache noch wieder besondere Wissenschaften entwickeln, soll nur angedeutet werden. So entstehen die Philologie, die Sprachvergleichung, die Exegese, die historische Forschung, um nur einige dieser Wissenschaften zu nennen. Und wiederum dienen diese Wissenschaften der Förderung der Gesamtbildung des Zöglings: Sie erweitern seinen Gesichtskreis, sie führen ihn an den Jungbrunnen menschlichen Empfindens und göttlicher Gedanken beim Studium der litterarischen Meisterwerke des klassischen Altertums wie der Schriften, welche dem Geiste der Propheten und Apostel ihren Ursprung verdanken; sie gewähren ihm den geistigen Vollgenuſs, mit den gröſsten und edelsten Geistern der Vergangenheit und Gegenwart in unmittelbaren Wechselverkehr des Nehmens und Gebens zu treten.

Die Sprache, als Unterrichtsstoff betrieben, hat aber noch eine andre Bedeutung. Zu dem Sprachenkennen kommt die Beherrschung der Sprache im Gebrauche derselben. Zunächst im mündlichen Gebrauche. Was der Zögling an Wissen auf irgend einem Unterrichtsgebiete erworben hat, in der Sprache soll er darüber Auskunft und Rechenschaft geben, und sie ermöglicht es ihm, jegliche Art von Gedanken genau, richtig, wahr, schön, überzeugend auszudrücken. Sprechen können ist die Ausübung einer persönlichen Macht auf seine Umgebung, wenn man etwas hat, was wert ist, daſs man sich darüber ausspreche. Zum mündlichen Gebrauche der Sprache kommt der schriftliche. Der Bildungswert schriftlicher Fixierung der eignen Gedanken ist sehr groſs, jedenfalls gröſser als der mündliche Ausdruck derselben. Jean Paul sagt: „Ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb mehr auf, als ein Buch lesen.“ Wem es gelingt,

seine Gedanken so auszudrücken, dafs sie seinen Zeitgenossen und der Nachwelt wertvoll genug erscheinen, sie zu lesen, zu beachten, zu erwägen und auf die eignen Gedankengänge bestimmenden Einflufs üben zu lassen, der greift unmittelbar entwickelnd in das Geistesleben der Menschheit ein.

Darum bleibt es dabei, so vielgestaltig der Unterrichtsstoff an sich auch ist, in dem Sprachunterrichte hat er seinen einenden Mittelpunkt zu finden, und die Muttersprache ist und bleibt alle Zeit für Pädagogen, die nicht auf Abwege geraten wollen, der schlechthin bildende Unterrichtsstoff, auf den alles andre bezogen werden mufs und durch den alle übrigen Lern- und Wissenobjekte erst Bildungsfaktoren für den Zögling werden. Es ist erfreulich, bemerken zu können, dafs diese Ansicht sich auch in den Kreisen der Schulpraxis mehr und mehr Bahn bricht, seitdem man begonnen, „das Deutsche mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes zu rücken“, (Lehrpläne etc. 1892).

---

§ 18. Die didaktische Ordnung des Unterrichtes.

Herbart, Umrifs § 111 ff. Waitz, S. 93 ff. Willmann II, S. 185 ff. Mosso, Die Ermüdung. 1892. Kräplin, Über geistige Arbeit. Jena 1894. Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplanes. Gütersloh 1873. Schiller, Der Stundenplan. Berlin 1897.

Man darf nicht wähnen, dafs mit der richtigen Auswahl der Unterrichtsstoffe und der Erhebung der Muttersprache zum Mittelpunkte des gesamten Unterrichtes die Erreichung des Erziehungszieles durch den Unterricht gewährleistet sei. Es bleibt auch dann vielmehr die Gefahr eines verfehlten didaktischen Verfahrens nicht ausgeschlossen und es bedarf darum weiterer theoretischer Erwägungen, wie diesen Gefahren zu begegnen sein möchte, um zum rechten Ziele zu gelangen. Die am nächsten liegende Gefahr ist die, dafs alle einzelnen Unterrichtsfächer ganz atomistisch für sich behandelt werden und irgend welche Beziehungen unter ihnen nicht gesucht werden. Eine gesteigerte Stufe des Sachverständnisses und der Sprachfertigkeit schützt dagegen nicht ohne weiteres, scheint vielmehr die Möglichkeit, dieses irrige Verfahren zur Anwendung zu bringen, nur noch zu steigern. In der That kommt es oft genug vor, dafs der Unterricht in einer Disziplin eine ganze Menge unverbundener Einzelkenntnisse vermittelt, die für sich allein betrachtet gewifs wissenschaftlich unanfechtbar sind, aber doch ungeeignet bleiben, dem Zöglinge einen Einblick in den innern Zusammenhang und die geistige Einheit des betreffenden Wissensgebietes zu geben. So kommt es bei ihm nur zu dem Gefühle von einer erdrückenden Masse zusammenhangslosen Notizenkrams, mit

dem er belastet ist. Dies Gefühl steigert sich noch, wenn dasselbe Unterrichtsverfahren auf alle Disziplinen zu gleicher Zeit in einem zusammenhanglosen Nach- und Nebeneinander geübt wird, ohne dafs die Beziehungslinien zwischen den Erkenntnissen, welche die verschiedenen Disziplinen unter sich aufweisen, gezogen und nachgewiesen werden. Wie soll sich der Zögling in diesem Gewirr von Vorstellungen, die ihm ein solcher chaotisch angelegter Unterricht vermittelt, zurechtfinden? Sein Wissen wird zu einem ganz zufälligen Wissenskram erniedrigt und gleicht dem wertlosen Plunder, dessen man sich als eines unliebsamen Ballastes bei der ersten besten Gelegenheit zu entledigen strebt. Aber wohin mufs es erst kommen, wenn die Grundgedanken, welche der Unterricht in den einzelnen Disziplinen in ihrer Isoliertheit lehrt, in direktem Widerspruch mit einander stehen, wenn im Religionsunterricht der Zweifel an der Richtigkeit der Ergebnisse exakter Naturforschung grofsgezogen und im naturgeschichtlichen Unterricht der Wahrheit der religiösen Überzeugung mit Hohn und Spott entgegengetreten wird? Eine Einheit der Weltanschauung, wie sie für die Bethätigung eines einheitlichen Charakters notwendige Vorbedingung ist, wird sich auf diese Weise dei dem Zöglinge nicht bilden lassen. Soll es bei ihm zur Bildung einer solchen einheitlich in sich zusammenhängenden Anschauung kommen, so darf es dem Zufalle nicht überlassen bleiben, in welcher Reihenfolge die einzelnen Unterrichtsstoffe dem Zöglinge nach einander und nebeneinander zugeführt werden, es mufs vielmehr nach beiden Seiten hin eine planvolle Anordnung über dieselbe getroffen werden. Nur so kann der Zögling zu einem geordneten Wissen gelangen, und nur ein solches Wissen ist wirkliches Wissen. Das wirkliche Wissen ist nämlich dadurch charakterisiert, dafs es in geordneten Reihen von Vorstellungen in unserm Bewufstsein auftritt und in geregelte Beziehungen zu andern Vorstellungsreihen, die wir aufserdem noch besitzen, gestellt werden kann. Wirkliches Wissen ist der Ausdruck einer einheitlichen Weltanschauung, die eine Menschenseele in der Einheit ihres Selbstbewufstseins als ihren eigensten persönlichen Besitz erworben hat. An dem Lehrer und Erzieher wird es sein, durch planvolle Ordnung des Unterrichts vom ersten Anfange an und durch alle Stufen hindurch solche geordnete Reihen von Vorstellungen im Bewufstsein des Zöglings auftreten zu lassen und dafür zu sorgen, dafs sie zu den übrigen Vorstellungsreihen, welche der Unterricht vermittelt, in geregelte Beziehungen treten.

Hier gilt nun die psychologische Regel, dafs die Art, wie eine bestimmte Vorstellungsreihe zum erstenmal in uns erzeugt ist, bis zu einem gewissen Grade einen dauernden Einflufs auf die Art ausübt, wie sie später in uns reproduziert wird oder in unsrer Geistesarbeit Verwendung findet. War die Weise ihrer ersten Erzeugung eine verworrene, eine isolierte, eine beziehungs- und zwecklose, so

tritt sie naturgemäfs ebenso wieder in unserm Bewufstsein auf. Wollen wir sie darum später in den Zusammenhang unsrer geordneten Weltanschauung eingliedern, so bedarf es erst einer anstrengenden Geistesarbeit der Klärung, der Aufsuchung von Beziehungen und der Anlehnung und Einfügung in die uns geläufige Gedankenwelt. Es kann das meist nie ohne wesentliche Umbildung des ursprünglichen Inhaltes jener Vorstellungsreihen geschehen und gelingt in manchen Fällen aufserdem so wenig, dafs man auf die Fortführung derselben im Inventar seines Wissens lieber ganz verzichtet. Wir wenden dies auf den Unterricht an. Zur Vermittlung eines für den Zögling in allen Lebenslagen wertvollen Wissens kommt es darauf an, dafs die Unterrichtsstoffe dem Zöglinge gleich beim erstenmale in einer solchen Ordnung nahe gebracht werden dafs es zu geordneten und in geregelten Beziehungen stehenden Gedankenreihen kommt und es künftig einer Umbildung in dieser Richtung nicht mehr bedarf. Der Pädagoge mufs daher bestrebt sein, dem Schüler die Unterrichtsstoffe in der richtigen Reihenfolge nahezubringen und dabei in ihm solche Vorstellungs- und Gedankenreihen zu bilden, welche sich seinem sonstigen Wissenskreise ganz natürlich angliedern, ihm also sympathisch sind und sich ihm daher auch wirksam für die Entwickelung seiner Persönlichkeit erweisen.

Zwei Gesichtspunkte sind es vor allem, welche bei der Anordnung des Unterrichtsstoffes bestimmend sein müssen: die unterrichtliche Logik, welche in der eignen Beschaffenheit der Unterrichtsgegenstände liegt, und die unterrichtliche Logik, welche in der Entwickelung des kindlichen Seelenlebens bezw. in der Art liegt, wie der menschliche Geist überhaupt funktioniert. Was das Erste betrifft, so ist es für den Lehrer das Natürliche, sich bei allem, was unter den Begriff des Geschehens, der Fortbewegung im Rahmen der Zeitvorstellung fällt, in seiner unterrichtlichen Darstellung auch an die Reihenfolge der bezüglichen Vorgänge zu halten. Man wird daher verständiger Weise eine Erzählung mit ihrem Anfange beginnen, dann zu ihrer Mitte vorschreiten und mit ihrem Ende schliefsen. Man wird ebenso die Ereignisse der Weltgeschichte in derjenigen Aufeinanderfolge berichten, wie sie sich selbst abgespielt haben, und ihre Darstellung nicht bei ihrem Abschlusse beginnen. Man wird ferner den natürlichen Fortschritt geometrischer Vorstellungsreihen und Erkenntnisse, welcher z. B. in den Gedankengängen der sogen. Euklidischen Elemente liegt, sich beim Unterrichte gefallen lassen müssen und diejenigen Vorstellungen im Zöglinge zuerst erwecken, deren Besitz und richtige Verwendung die notwendige Voraussetzung sind für das Verständnis der in dem geometrischen Systeme der Anschauungen erst später behandelten Gegenstände. Erst auf einer höhern Stufe des Unterrichtes wird es gestattet, unter Umständen sogar geboten sein, von der natür-

lichen Reihenfolge der Vorstellungsentwickelung bei einem Lehr- und Lerngegenstande abzusehen und die Vorstellungen perverse auftreten zu lassen, so wie man sie gebraucht, weil das Leben noch andre Anforderungen an die Leistungsfähigkeit des Zöglings stellt als der planmäfsig fortschreitende Unterricht, und der Zögling doch lernen soll, auch diesen Anforderungen in geordneter Weise zu entsprechen. — Was den andern Gesichtspunkt, die psychologische Seite des Unterrichtes, betrifft, so darf nicht übersehen werden, dafs das Geistesleben des Kindes ein erst sich entwickelndes ist; das Kind ist „klug wie ein Kind und hat kindliche Anschläge“, sein Auffassungs- und Urteilsvermögen ist nicht dasjenige des Mannes; erst allmählich wird das Kind für ein vielseitiges Interesse empfänglich und reif. Der Lernstoff, der ihm zugeführt werden kann, ist darum seiner jeweiligen geistigen Leistungsfähigkeit anzupassen; dementsprechend ist er also auch zu ordnen. Nur darf man in dieser Hinsicht keine Pedanterie üben. Die geistige Erkenntnis des Kindes ist nicht selten eine geistige Vorahnung und schiefst im Bewufstsein desselben ein, wie sich der Krystall bildet, der erst die Spitzen und Kanten ansetzt, ehe er die Flächen erhält, welche seine eigentliche Masse umfassen. Der Unterricht darf darum die gesteckten Ziele auch vorweg ahnen lassen und auf die Höhen führen, von denen aus die Bahnen gesehen werden, die noch zu durchlaufen sind; doch ist hier immer Behutsamkeit notwendig, damit keine Überreizung und damit dann zugleich eine Schwächung der Seelenkräfte des Kindes eintrete.

Um dem psychologischen Gesichtspunkte allseitig und vollwichtig Rechnung zu tragen, ist genaue Kenntnis der Entwickelung des Seelenlebens im Kinde unumgängliche Voraussetzung. Sie kann wiederum nicht gewonnen werden ohne Vertrautheit mit dem, was man die allgemeine Psychologie nennen mag. Für eine genauere Bekanntschaft mit dieser sind die in den letzten Jahrzehnten angestellten psychophysischen und physiopsychischen Untersuchungen von Fechner, Edinger, Wundt u. a. in hervorragendem Mafse bedeutungsvoll gewesen. Es ist das ohne Rückhalt anzuerkennen, auch wenn sich nicht in Abrede nehmen läfst, dafs vielfach aus den Untersuchungen Resultate gezogen sind, die den Anstrich des Kryptomaterialismus haben, indem sie die Selbständigkeit des Seelenlebens ohne das Vorhandensein eines selbständigen Trägers desselben zu statuieren versuchen. Ist dieser Versuch auch als wissenschaftlich gescheitert anzusehen, so bleibt die Richtigkeit der gemachten Beobachtungen auf dem Gebiete der Psychophysik gleichwohl intakt, und diese dürfen den Anspruch erheben, bei der Erziehung die ihnen zukommende Berücksichtigung zu erfahren. In ähnlicher Weise wie auf dem Gebiete der allgemeinen Psychologie sind in den letzten Jahrzehnten auch eingehende Untersuchungen über die allmähliche Entwickelung der Kindesseele angestellt. Hier

verdienen namentlich die Beobachtungen von Prayer, Sully, Compayré u. a. gebührende Erwähnung, weil sie zur genauern Erwägung der eigentümlichen Erscheinungen des kindlichen Seelenlebens im Unterschiede von der Art, wie die Seele des Erwachsenen funktioniert, die Anregung gegeben haben. Über das Stadium der Anregung haben diese Beobachtungen aber kaum hinausgeführt. Zu abschliefsenden Ergebnissen, welche über das, was wir ohnedies bereits wufsten, unsre Kenntnisse erweiterten, können sie schon darum nicht berechtigen, weil es sich entweder, wie bei Prayer, um Beobachtungen handelt, welche an einem einzigen Kinde gemacht sind, oder, wie bei Sully, um Beobachtungen, welche den Stempel naiver Selbsttäuschung nur zu augenfällig an sich tragen. Immerhin wird das Erforschte auch für die Anordnung des Unterrichtes zu beachten sein.

Diese Beachtung zeigt sich schon darin, dafs der Unterricht zur rechten Zeit beginnt. Er hat von dem Augenblicke an einzusetzen, wo das Kind anfängt, sinnliche Wahrnehmungen zu machen. Er besteht nun vor allem darin, dem Kinde eine geordnete Gelegenheit zu sinnlicher Wahrnehmung zu verschaffen. Das Auge vermittelt bei weitem die meisten Wahrnehmungen; es haftet am leichtesten auf Gegenständen mit lebhafter Farbe und scharf umrissener Form. Man bringe sie in die Sehweite des Kindes, dafs sie von ihm bemerkt und aufgefafst werden, bis ihre Auffassung so geläufig geworden, dafs ihm die Dinge wie Bekannte erscheinen. So wird das Auge zur Wahrnehmung erzogen, bis der geordnete Unterricht im Anschauen beginnen kann. Dieser Unterricht ist so einzurichten, dafs ausgegangen wird von dem, was der Zögling wirklich sieht, nicht von dem, was wir meinen oder voraussetzen oder auch wünschen, dafs es von ihm gesehen werde; aber er hat dahin anzuleiten, dafs das Kind wirklich sehen lerne, was von ihm gesehen werden mufs, dafs es zur rechten Auffassung komme, d. h. zur Deutlichkeit in der Aufnahme des Ganzen wie des Einzelnen und in der richtigen Beziehung des Ganzen zu seinen Teilen und umgekehrt. Gleichzeitig mit dem Gesichtssinne ist der Gehörsinn zu beschäftigen und zu üben. Zwecklos ist es, das Ohr des Kindes blofse Töne oder Tonintervalle aufnehmen zu lassen, wie Herbart empfiehlt, oder ihm nur Laute und sinnlose Lautverbindungen vorzusprechen, wie Pestalozzi und neuerdings wieder Gutzmann gefordert haben; man hat dem Kinde vielmehr von Anfang an Wörter und Sätze in mustergültiger Form vorzusprechen oder Liedsätze in rhythmisch und melodisch tadelloser Form vorzusingen. Das Natürliche ist, dafs man dem Kinde das benennt, was es sieht und zwar zunächst immer mit denselben Vokabeln. Wichtiger ist, dafs alles, was gesprochen wird, als Ausdruck des eignen Interesses an den Dingen und an dem Kinde erscheint. Die Wahrnehmung des Gehörten ist hier kaum noch zu scheiden von der Empfindung des Gesichtsausdruckes,

denn vultus est imago animi. — Sobald das Kind selbst zu sprechen beginnt, wird das Wort zum eigentlichen Zauberstabe des Unterrichtes und erhält in ihm eine immer höhere Bedeutung, je weiter der Zögling in der Erkenntnis fortschreitet. Mit Recht sagt Baco von Verulam: Visus est sensus inventionis; auditus sensus informationis. Man mufs ihn nun selbst sprechen lassen, ihn anleiten, richtig zu sprechen und gewöhnen, das Wahre in diese Form des geistigen Verkehrs zu fassen.

Neben dem Auge und Ohre ist der Tastsinn des Kindes zu beschäftigen und zu üben; durch ihn lernt es die Vorstellungen schwer und leicht, warm und kalt, hart und weich und ähnliche kennen, lernt Entfernungen abschätzen, Körpergestalten auffassen und ihre Gröfsenverhältnisse zu einander. Dabei genügt es nicht, das blofs Geometrische in diesen Verhältnissen zu erkennen; der Zögling mufs angeleitet werden, das Typische in denselben zu erfassen; aufserdem ist so zugleich sein Geschmack und sein Verständnis für das Schöne zu bilden.

Was so im vorschulpflichtigen Alter vorbereitet ist, erfährt im Schulunterricht zweckmäfsige Fortsetzung. Die Ordnung alles Unterrichtes bleibt immer dieselbe. Von der Ermöglichung sinnlicher Wahrnehmung führt er den Zögling in planvoller Reihenfolge zur Auffassung entsprechender Vorstellungen und weiter zur Erkenntnis solcher Wahrheiten, die erst aus der Abstraktion gleichmäfsiger Beobachtungen sich ergeben, und darüber hinaus bis zur Auffassung der Welt des Übersinnlichen. Diese Ordnung bringt es mit sich, dafs der Unterrichtsstoff auf jeder höheren Stufe der Unterweisung immer geistiger, immer wissenschaftlicher wird. Und dabei soll er doch immer noch etwas übrig lassen, zu dem das Interesse des Zöglings sich auf dem Wege des eignen Forschens und Nachsinnens wenden könne. Es gehört auch zur richtigen Anordnung des Unterrichtsstoffes, den Zögling bis an die offene Thür zu geleiten, von der er selbständig in das Gebiet der Erkenntnis menschlicher und göttlicher Dinge vorzudringen vermag.

Erwägungen wie die vorstehenden haben in den Kreisen der Herbartianer zur Aufstellung der didaktischen Theorieen der sogen. „kulturhistorischen Stufen“ und der sogen. „Formalstufen“ geführt. Nach der zuerst genannten Theorie besteht ein feststehender Parallelismus zwischen der Entwickelung des Kindes und der Gesamtheit des menschlichen Geschlechtes in kultureller Beziehung. Das Kind ist darum, so wird geurteilt, denselben Weg der geistigen Entwickelung zu führen, welche die Menschheit im Gange der Geschichte durchschritten hat. Man mufs es von der Märchenstufe durch die Robinsonstufe zu den Kulturstufen der Patriarchen, der Helden, der Könige des Alten Testamentes bis zu der Kulturstufe führen, welche das in dem Evangelium erzählte Leben Jesu und die in der Apostelgeschichte erzählte Begründung der Kirche re-

präsentiert. Durch die Kulturstufe des Reformationszeitalters gelangt der Schüler dann endlich bei dem vollen Verständnis der Kulturstufe der Gegenwart an. Nach der andern Theorie ist jeder neue Lehrgegenstand auf dem Wege der „Vorbereitung“, der „Darbietung“, der „Verknüpfung“, der „Zusammenfassung“ und der „Anwendung“ bezw. der „Analyse“, der „Synthese“, der „Assoziation“, des „Systemes“ und der „Methode“ oder der „Funktion“ didaktisch an den Schüler zu bringen. — Für die psychologische Ratio, welche diesem doppelten Schema didaktischer Forderung zu Grunde liegt, wird man Verständnis haben können und sich doch gegen die Theorie der kulturhistorischen Stufen wie gegen die Theorie der Formalstufen in der von den Herbartianern vorgeschlagenen und geforderten Gestaltung aussprechen müssen, weil beide die Gefahr einer gewaltsamen Zurückhaltung der spontanen Entwickelung des kindlichen Geistes in sich bergen und in der von ihren Vertretern empfohlenen Praxis zu einer Verkümmerung der Selbständigkeit des Zöglings und des Reichtums seiner Individualität führen müssen, auf der er durch seine ihm von der Geburt her eignende Bestimmung Anspruch hat. Die Anordnung des Unterrichtes hat daher geistiger zu erfolgen als unter Anwendung eines a priori feststehenden mechanischen Schemas der Didaktik. Sie hat so zu erfolgen, dafs es beim Zöglinge zur vollen Entwickelung seiner Individualität bis zu einer in sich selbständigen reichen Persönlichkeit kommen kann.

Bei der didaktischen Anordnung des Unterrichtsstoffes kommt es nun weiter auf das richtige Nacheinander wie auf das richtige Nebeneinander an. Aus der Beachtung dieser Wahrheit schafft die Praxis des Unterrichtes den Lehrgang, den Lehr- und den Lektionsplan. Das Nacheinander der einzelnen Unterrichtsgegenstände in ein und derselben Disziplin wird nämlich in dem sogen. Lehrgange festgelegt. Wer einen Lehrgang aufstellt, sieht für diesen Zweck die betreffende Disziplin als eine solche an, die isoliert für sich gelehrt werden soll. An sich ist eine solche Auffassung im strengen Sinne des Wortes nicht möglich, denn in Wirklichkeit läfst sich keine Disziplin so von der andern scheiden, dafs sie völlig isoliert für sich bestehen könnte. Es widerstrebt auch durchaus der Aufgabe, die hier erreicht werden soll, wenn man solch eine Isolierung im Unterrichte anstrebte, um dann den Schüler desto tiefer in das betreffende Wissensgebiet einführen zu können und ihn auf die Höhen des einsamen Wissens zu führen. Nichts wäre verkehrter als das; denn isoliertes Wissen aus einem einzelnen Unterrichtsfache schwebt in der Luft; man soll darum Beziehungen zwischen den verschiedenen Wissensgebieten suchen, um den Zögling auch in dieser Hinsicht zu vielseitigem Interesse anzuregen. „Man mufs die Schüler beständig aus einer Scienz in die andre hinübersehen lassen“ (Lessing). Die Trennung der Disziplinen, welche der Lehrgang vornimmt, ist darum hier blofs begrifflich gemeint.

Die Notwendigkeit, die Reihenfolge des Unterrichtsstoffes für die einzelnen Disziplinen im Lehrgange zu ordnen, ergiebt sich aus dem, was über die natürliche Logik der Lernobjekte und die innere Logik des Lernens gesagt ist. Jene in den einzelnen Unterrichtsfächern nachzuweisen, ist nicht Sache der allgemeinen, sondern der angewandten Didaktik; diese fordert, den Lehrgang so anzulegen, dafs aus der Anschauung neue Vorstellungen gewonnen werden können, dafs diese an die bereits vorhandenen sich naturgemäfs angliedern, dafs es zur Erzielung klarer Begriffe und richtiger Urteile kommt, dafs die gewonnenen Einzelerkenntnisse nach ihrer Verwandtschaft zusammengeordnet und das gesamte Wissen in einer einheitlichen Weltanschauung systematisch zusammengefafst werde. Um dies Ziel zu ermöglichen, fordert der Lehrgang aber zu seiner Ergänzung den Lehrplan.

Den Lehrplan kann man als eine Zusammenstellung der Lehrgänge für die einzelnen Unterrichtsdisziplinen bezeichnen. Es kommt dabei vor allem auf die Nebeneinanderordnung der Unterrichtsstoffe an, welche er bringt. In einem bestimmten Zeitraume wird ja der Zögling nicht blofs in einer Disziplin unterrichtet, sondern daneben läuft der Unterricht in den andern Disziplinen her. Der Lehrplan giebt einen Einblick in dies Nebeneinander. Dadurch wird es dem einzelnen Lehrer, auch wenn er blofs Fachlehrer zu sein durch die Organisation der Schule gezwungen wäre, ermöglicht, seinen eignen Unterricht zu dem Unterricht in den übrigen gleichzeitig betriebenen Disziplinen in Verbindung zu setzen, Beziehungen zwischen Vorstellung und Vorstellung, zwischen Wissen des Zöglings auf dem einen Gebiete und seinem Wissen auf andern Gebieten ausfindig zu machen, dahin zu wirken, dafs „eins dem andern die goldnen Eimer reicht", dafs vielseitiges Interesse im Schüler erweckt werde, dafs er dahin komme, eine reiche und doch einheitlich organisierte Persönlichkeit zu werden.

Die eben skizzierte Bedeutung des Lehrplanes rechtfertigt es von selbst, dafs bei seiner Aufstellung bestimmte Grundsätze befolgt werden müssen. Man mufs solche Unterrichtsstoffe neben einander stellen, bei welchen leicht und ungekünstelt innere Beziehungen sich von selbst ergeben. Herodot und Livius mufs der Knabe lesen, wenn ihm die griechische und römische Geschichte erzählt wird, wie sie der Auffassung des Knaben entspricht; Thukydides, Demosthenes und Plato, Cäsar und Tacitus liest der Jüngling, wenn ihm dieselbe Geschichte in seinem Jünglingsalter vorgetragen wird. Der Unterricht in der Geographie von England und Frankreich findet seine Unterstützung durch die nebenherlaufende Lektüre englischer und französischer Litteraturerzeugnisse. Zu derselben Zeit, wo sich der geographische Unterricht den Alpen zuwendet, behandelt der naturkundliche die alpine Flora und Fauna. Bei der historischen Behandlung der Reformation, d. h. derjenigen Periode

der Weltgeschichte, wo diese zur Kirchengeschichte wird, bilden Luthers Katechismus und geistliche Lieder oder Melanchthons Konfession, die im Religionsunterrichte zur Besprechung kommen, klassische Zeugen für den eigentümlichen Geist, der jener Periode religiöser Bewegung den originalen Stempel aufgedrückt. Danach ist es in der That mehr als eine Verirrung, wenn in einem Lehrplane den Schülern neben einander „Geschichte des Mittelalters, Lektüre des Herodot, Geographie von Amerika und deutsche Litteratur seit Lessing“ geboten wird. „Beziehliches Wissen“ läfst sich dabei nicht so leicht bei den Schülern erreichen; um es zu ermöglichen, mufs man im Unterrichte solche Stoffe neben einander treiben, die sich auch wirklich auf einander beziehen lassen. Dafs indessen beim Aufsuchen solcher Beziehungen Mafs zu halten ist, braucht wohl kaum ausdrücklich gesagt zu werden, weil es sonst vor lauter Freude an den Beziehungen zu keinem wirklichen Lernen der Dinge kommt, die gelernt werden müssen. Hier ist namentlich zu empfehlen, dafs jeder neu auftretende Lehrgegenstand erst einmal für sich zu seinem Rechte kommt, ehe er zu den übrigen Wissensobjekten in Kontakt gebracht wird, und darin liegt das Berechtigte des früher schon angeführten Ausspruchs von Stoy, der Unterricht sei einer Symphonie zu vergleichen, in welcher zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann aber zurücktretend andern Platz machen, um sich endlich zu einem grofsen Strome harmonisch zu vereinigen. Der Lehrplan soll die Unterrichtsstoffe in einem symphonischen Nebeneinander auftreten, wirken und zusammenklingen lassen.

Die Verbindung des Nach- und Nebeneinander der geordneten Zuführung der Unterrichtsstoffe an den Zögling kommt endlich im Lektionsplane zum Ausdrucke. Er giebt in einer schematischen Übersicht die Zahl der Unterrichtsstunden an, welche für die einzelnen Disziplinen im Laufe einer Woche verwendet werden sollen. die Verteilung derselben auf die Stunden der Arbeitstage und die Reihenfolge, in denen die einzelnen Lektionen hinter einander auftreten. Bei der Aufstellung des Lektionsplanes sind verschiedene allgemeine pädagogische Grundsätze zu beachten. Man sollte nie für eine Lektion eine volle Tagesstunde, sondern immer einen kürzern Zeitraum ansetzen, für Kinder im Alter von 6—8 Jahren womöglich nur eine halbe Stunde, und sollte immer zwischen zwei Lehrstunden eine kleine Pause legen, um den Schülern Gelegenheit zu körperlicher Bewegung zu geben. Ist mit dieser Unterbrechung des Unterrichtes eine Gefahr der Zerstreuung verbunden, so wird sie weit durch den Gewinn aufgewogen, den die Erholung in der Ruhepause dem kindlichen Geiste für die Sammlung um die künstlich erzeugten Gedanken des neu beginnenden Unterrichtes bringt. Die neuerdings systematisch von Kräplin u. a. angestellten Untersuchungen über die Ermüdung der Schüler sind im einzelnen viel-

leicht hinsichtlich ihrer Methode anfechtbar, auch bringen sie hinsichtlich ihrer Resultate gegenüber dem bisher schon Bekannten kaum etwas Neues. Aber sie sind darum nicht wertlos. Sie sind jedenfalls geeignet, die notwendigen Erwägungen bei Aufstellung des Lektionsplanes in Erinnerung zu bringen, von denen jetzt die Rede ist. Aus ihnen ergiebt sich u. a. folgendes: Man hat die Lektionen so zu ordnen, dafs in ihnen nach einander mit dem Unterrichtsstoffe gewechselt wird, und dafs die Schüler nicht immer in derselben Richtung beschäftigt und angestrengt werden. Auf Stunden, welche den Geist anstrengen, müssen solche folgen, welche das Auge, die Hand, das Ohr beschäftigen; nach Lektionen, in denen der Zögling vorwiegend mit dem Verstande oder dem Gedächtnisse zu arbeiten hatte, sind solche angebracht, welche die Anschauung erweitern und die Phantasie in Thätigkeit setzen. Hat der Schüler sich in der einen Stunde mehr rezeptiv verhalten müssen, so mufs eine andre folgen, in welcher er selbst produziert; was er in der einen Stunde gelernt hat, mag er in der folgenden zu üben veranlafst werden u. s. w. Endlich ist bei der Aufstellung des Lektionsplanes noch besonders darauf Rücksicht zu nehmen, dafs Lektionen welche eine intensive Geistesarbeit des Schülers verlangen oder solche, welchen um des Gedankeninhaltes, den sie, wie z. B. die Lektionen in der Religion, in der Geschichte, in der Litteratur etc. bieten, ein hervorragend erziehlicher Wert zukommt, an den Anfang der Tagesarbeit gestellt werden, weil da die Zöglinge für diese Lektionen die notwedigen Geistesfrische mitbringen, und weil damit jedem einzelnen Unterrichtstage gleichsam sein pädagogisches Gepräge aufgedrückt wird.

---

§ 19. Die Methode des Unterrichts.

Waitz, S. 303 ff. Ziller, S. 259 ff. Kern, Grundrifs § 36 ff. Willmann II, S. 225 ff.

Zweckmäfsige Auswahl des Unterrichtsstoffes und sachgemäfse Anordnung desselben sind für eine geistbildende Gestaltung der Unterweisung des Zöglings höchst bedeutungsvoll. Wissenschaftlich angesehen, werden sie es jedoch erst dadurch, dafs sie als Konsequenz der didaktischen Methode erscheinen, welche im Unterrichte angewandt werden soll; denn der Methode gebührt im Unterrichte der Herrscherstab, und sie ist es, welche sein Wesen bestimmt.

Wir sprechen von der Unterrichtsmethode. Es braucht kaum gesagt zu werden, dafs dies Wort wissenschaftlich verstanden sein will. Es kann also unsre Absicht nicht sein, von einem solchen Unterrichtsverfahren zu reden, bei welchem der blofse Zufall regiert

oder der didaktische Instinkt die Impulse giebt. Ebensowenig denken wir an das, was man Unterrichtsmanier nennen mufs, d. h. an jenes gewohnheitsmäfsig von vielen geübte Lehrverfahren, für dessen Gestaltung, die es anwenden, keine andre Begründung anzugeben wissen, als diese, dafs sie es eben anwenden und sichtlich mit Erfolg anwenden. Wir denken auch nicht an die blofse Unterrichtsroutine, die dadurch erworben wird, dafs man mit Willkür diesen oder jenen didaktischen Einfall dazu benutzt, ihn zu einem unterrichtlichen Kunstgriffe umzugestalten und zufällig angeeignete Praktiken unbesehens und ohne Besinnen sich zur andern Natur zu machen. Bei Methode denken wir vielmehr an ein auf wissenschaftlicher Erkenntnis und verständiger Überlegung beruhendes, mit Bewufstsein angewandtes Lehrverfahren, welches grundsätzlich bei allem Unterricht, in allen Disziplinen, bei jeder einzelnen Unterrichtsaufgabe und Unterrichtsoperation ausgeübt wird, in der zielbewufsten Absicht, dadurch dem Zwecke des Unterrichtes zu entsprechen.

Es liegt auf der Hand, dafs danach der Unterrichtszweck sehr wesentlich die Unterrichtsmethode bestimmen mufs. Aber dieser Zweck kann sie nicht allein bestimmen, vielmehr ist die Methode des Unterrichtes ebenso auch von der Eigenart des Unterrichtsstoffes und der geistigen Eigenart des Zöglings bestimmt. Man hat dies nicht immer erkannt. Bis zum Auftreten der grofsen Didaktiker des 17. Jahrhunderts herrschte vielmehr ein didaktischer Materialismus, welcher nur der einen Aufgabe des Unterrichtes gerecht zu werden verstand, nämlich der unterrichtlichen Durcharbeitung des Lehrstoffes, und darum auch nur als ein Ansatz zu einer wirklichen Methode bezeichnet werden kann. Erst Ratke und Comenius beginnen, diesen Stoff mit Rücksicht darauf sich anzusehen und zurechtzulegen, dafs er von Schülern gelernt werden soll; sie fangen an, über eine wirkliche Unterrichtsmethode nachzudenken und dieselbe naturgemäfs zu gestalten. Dabei gelangt Comenius zu der Überzeugung: „Es giebt für alle Wissenschaften, Künste und Sprachen nur Eine naturgemäfse Methode". Was ihm wie eine ideelle Ahnung vorschwebt, sucht Pestalozzi zu verwirklichen; er konstruiert gleichsam einen sicher und präzise funktionierenden Unterrichtsmechanismus, welcher sich der normalen Funktionsweise der Menschennatur anpafst; er will eben die Erziehung des Zöglings auch im Unterrichte „mechanisieren." Die zahlreichen Schüler Pestalozzis folgen der Anregung ihres Meisters. Wir treten mit ihnen in das Zeitalter der Methodomanie; es bietet dem Forscher eine wahre Musterkarte didaktischer Methoden, von denen die eine noch mehr als die andre den Anspruch erhebt, die beste Methode zu sein. Da hört man von empirischer und systematischer Methode, von gliedernder und erläuternder, von analytischer und synthetischer, von induktiver und deduktiver, von demonstrativer und heuristischer, von dogma-

tischer und genetischer Methode, um nur einige von ihnen zu nennen. In dies bunte Allerlei von Methoden, die sich gegenseitig zu bekämpfen und auszuschliefsen schienen, suchten die Anhänger Herbarts Einheit zu bringen, indem sie diese Methoden auf ihre Verwandtschaft unter einander prüften. Es ergab sich ihnen in der That, dafs die scheinbaren Gegensätze unter ihnen nicht vorhanden seien, und indem sie nun für die Bestimmung des Wesens einer Methode in erster Linie „die Rücksicht auf die geistige Verfassung des Zöglings“ mafsgebend sein liefsen, gelangten sie zu der Überzeugung, dafs es nur Eine wissenschaftliche Unterrichtsmethode gebe, von der aus der Weg zur unterrichtlichen Praxis leicht und sicher zu finden sei. Ihre Überlegung führte sie zu dem, was sie die „Theorie der formalen Stufen“ nannten; es war davon bereits in § 18 die Rede. Zur Erläuterung und Rechtfertigung dieser Theorie sagt Rein: „Überall da, wo die psychischen Zustände, Anschauungen und Begriffe im Auge behalten werden, wo sorgfältig dem nachgegangen wird, wie die Begriffe aus den Anschauungen herauswachsen und sich verdichten, da wird auch das Unterrichtsverfahren aus zwei auf einander folgenden Stadien bestehen. Immer wird innerhalb einer methodischen Einheit ein konkreter Wissensstoff der Anschauung des Zöglings, sei es der äufsern, sei es der innern, dargeboten werden und dann die Umwandlung desselben in begriffliche Einsicht erfolgen. Beide Prozesse zerfallen in zwei Schritte; der Apperzeptionsprozefs in das Bereitstellen der notwendigen, schon vorhandenen und in die Darbietung der neuen Vorstellungen; der Abstraktionsprozefs in das vergleichende Zusammenstellen der bekannten Fälle und in das Herausarbeiten des Wesentlichen und allgemein Gültigen. Ein letzter abschliefsender Schritt sorgt dann für gehörige Übung, damit das Wissen sich in ein Können verwandle, dessen Kraft jederzeit zu Gebote steht.“ Bei der Beurteilung dieser „einheitlichen“ Methode darf man ein Doppeltes nicht übersehen: diese Methode nimmt nur Rücksicht auf die psychologische Seite der Unterrichtsaufgabe, nicht aber auch auf das Problem, welches in dem Unterrichtsstoffe liegt, und sie thut so, als ob das psychologische Verhalten des Zöglinges den Unterrichtsgegenständen gegenüber ein einheitliches wäre, während sich die Seele beim „Apperzeptionsprozefs“ anders geriert, als beim „Abstraktionsprozefs“. Die Vorstellung von dem Vorhandensein nur Einer Unterrichtsmethode erweist sich daher als der Wirklichkeit nicht entsprechend. Dagegen führt die Erwägung über die scheinbar unbegrenzte Zahl von Unterrichtsmethoden zu der Erkenntnis, dafs sich alle diese Methoden auf zwei Typen zurückführen lassen, und dafs es in Wirklichkeit nur zwei Methoden giebt. Es sind dies die darstellende und die entwickelnde Methode. Die oben angeführte Beschreibung, welche Rein von seiner Methode oder richtiger von dem methodischen Verfahren bei der Lösung

der einzelnen Unterrichtsaufgabe macht, veranschaulicht, dafs die darstellende und entwickelnde Methode nicht schlechthin geschieden neben einander bestehen und unabhängig von einander angewandt werden können. Sie stehen vielmehr in einem inneren Wechsel verhältnis zu einander, bedingen sich gegenseitig und lösen sich daher in der unterrichtlichen Praxis einander immer wieder ab, indem sie in einander übergehen. Die folgenden Erwägungen werden dies verdeutlichen.

Wir beschäftigen uns zunächst mit der darstellenden Methode. Sie findet in der Unterrichtspraxis eine zwiefache Form der Anwendung; in der einen wird der Unterrichtsgegenstand selbst als Objekt der sinnlichen Wahrnehmung vor den Zögling hingestellt, in der andern wird dem Schüler durch das Mittel der Rede eine Vorstellung und Anschauung von einem solchen Gegenstande vermittelt. Beide Formen schliefsen sich keineswegs aus, sie greifen vielmehr beim Unterricht selbst immer in einander über. Ihre Scheidung hier ist darum nur eine begriffliche.

Die Anwendung der zuerst erwähnten Form, wir wollen sie die deiktische nennen, gründet sich auf den Erfahrungssatz, dafs neun Zehntel unsrer sämtlichen Vorstellungen aus sinnlicher Wahrnehmung stammen, und dafs die Richtigkeit unsrer Erkenntnisse zumeist von der Sorgfalt und Genauigkeit unsrer Beobachtungen abhängen. Sie wird gerechtfertigt durch die Thatsache, dafs die Welt der grofse Unterrichtsraum ist, in welchen die Dinge für uns hineingestellt sind, damit wir sie kennen und gebrauchen lernen, und dafs die Geschichte die grofse Szene ist, in welcher sich die Gedanken eines übersinnlichen Willens verwirklichen.

Gegenstände der Wahrnehmung umgeben das Kind überall; beim Unterrichte handelt es sich aber um eine planmäfsige, künstlich bewirkte Gelegenheit zum Wahrnehmen ganz bestimmter Objekte, welche für die Zwecke des Unterrichtes Bedeutung haben. Diese Objekte müssen zunächst in den Wahrnehmungskreis des Zöglings gebracht werden, sodann ist dahin zu wirken, dafs dieser sie nicht blofs flüchtig wahrnimmt oder nur einen Blick auf sie wirft; er mufs sie sehen, sie ansehen. Es ist ferner dafür zu sorgen, dafs er sie nicht blofs anstiert oder angafft, er mufs sie anschauen, d. h. sein Auge mufs mit Wohlgefallen auf ihnen ruhen, um immer tiefer in ihre Eigentümlichkeit einzudringen; er soll sich mit immer regerem Anteile mit ihnen beschäftigen, um in seinem Interesse an ihnen geistige Befriedigung zu gewinnen. Um dahin zu gelangen, mufs er angeleitet werden, wirklich zu sehen, zu beobachten, zu finden, Resultate zu ziehen. Nicht wahrnehmen können ist Mangel an Bildung; den Grad und die Richtung der Bildung, die man erworben, dokumentiert man an der Art, wie man sieht und für was man einen Blick hat. Darum mufs aller Unterricht in seinen Anfängen Anschauungsunterricht sein.

Die Konsequenz dieses Gedankens führt nun keineswegs dahin, dafs man den Anschauungsunterricht zu einer besonderen Disziplin erhebt. Es mögen Zweckmäfsigkeitsgründe sein, wenn man mit einem als Disziplin gedachten Anschauungsunterrichte beginnt, um später aus ihm die übrigen Disziplinen gleichsam hervorwachsen zu lassen. Nötig wird es nicht sein, so zu verfahren, und verkehrt würde es sein, den Unterricht in dieser Disziplin auf Jahre auszudehnen. Er hat völlig seinen Zweck erfüllt, wenn er den Zögling zu derjenigen Achtsamkeit auf den Unterrichtsgegenstand erzogen hat, die ihn befähigt, mit Aufmerksamkeit zu sehen, was ihm im Unterrichte zum Sehen vorgestellt wird. Ob dieser Zweck erfüllt ist, ergiebt sich aus dem, was der Zögling in seinen Worten über das Angeschaute kundgiebt, und zu solchem Aussprechen seiner Vorstellungen und Empfindungen ist er darum beim Anschauen immer wieder zu veranlassen. Er mufs angehalten werden, zu sagen, was er sieht, was er beobachtet, was er vermutet, was er urteilt, zu welchem Schlusse er kommt und dergleichen. Was im Anschauungsunterricht sonst noch zu beachten wäre, zeigt die angewandte Didaktik; die allgemeine Pädagogik begnügt sich damit, die Anschauung als ein methodisches Prinzip des Unterrichtes hinzustellen.

Dieses Prinzip bestimmt die Methode des Unterrichtes in allen Disziplinen. Überall gilt der didaktische Grundsatz, von der Anschauung auszugehen, um zu neuen Erkenntnissen zu führen und bereits erworbene Erkenntnisse durch Veranschaulichung in ihrer Richtigkeit zu erweisen. Darum zeigt man das Erkenntnisobjekt entweder in natura durch typische Exemplare und typische Experimente oder in Modellen, in Abbildungen und dergleichen, damit es geschaut und beobachtet werden kann, und läfst durch vergleichende Beobachtung das Typische, die Regel, das Gesetz finden; darum läfst man die Gültigkeit und Anwendbarkeit einer bereits erkannten Regel durch veranschaulichende Beispiele erweisen. Die sinnliche Wahrnehmung die wirkliche Anschauung ist und bleibt das Fundament aller Erkenntnis, deswegen bleibt auch die Anwendung der deiktischen Unterrichtsmethode eine petitio principii für die Didaktik. Nur darf ihre Anwendung nicht zu einer didaktischen Tyrannis ausarten; würde sie im Unterrichte ausschliefslich zur Herrschaft gelangen, so würde sie die Erreichung des Unterrichtszweckes erschweren, wenn nicht verhindern.

Es ist schon als ein Fehler anzusehen, wenn man beim Unterrichte sich nicht damit begnügt, von der Anschauung auszugehen, sondern den Zögling gleichsam in der Anschauung stecken läfst. Man ertötet dadurch das freie Geistesleben desselben. Was er nicht mehr sieht, existiert schliefslich nicht für ihn, und es bildet sich bei ihm allmählich die Überzeugung, dafs überhaupt nicht existiert, was nicht sichtbar, tastbar und wägbar ist, oder die

Meinung, dafs solche Dinge doch von nur sehr untergeordneter Bedeutung sein können, wenn sie wirklich existieren sollten. Zur Bildung von Gedankenabstraktionen sieht er sich nicht veranlafst, für die Gewinnung einer ideellen Lebensanschauung liegt für ihn kein Grund vor. Die Bedeutung geistiger und sittlicher Imponderabilien kennt er nicht. Die Bildung des Zöglings bleibt also verkümmert.

Stärker noch ist das Unrecht an dem Zögling, wenn man den Anschauungsunterricht so einrichtet, dafs er denselben indolent und stupide macht. Man entgeht in der Gegenwart dieser Gefahr keineswegs überall. Die Forderung, anschaulich unterrichten zu sollen, hat das Verlangen nach Veranschaulichungsmitteln gesteigert und eine bedenkliche Massenproduktion kommt der Befriedigung desselben entgegen. Die fortgeschrittenere Technik hilft dazu, dafs zum Teil geradezu künstlerisch ausgestattete Lehrmittel auf den Markt gebracht werden, welche der eignen Geistesthätigkeit zu wenig zu schaffen machen, wenn sie nicht geradezu zerstreuen. Sie finden reifsenden Absatz in den Schulen. Die Fülle derselben zieht den Schüler von dem Ernste der eignen Arbeit ab; er sieht und glaubt zu wissen; Unterrichten wird Bilderbesehen; die eigne Phantasie braucht der Schüler nicht mehr in Thätigkeit zu setzen; noch weniger braucht er durch eignes Kombinieren der Gedanken seine Erkenntnis zu erweitern; was er für den Unterricht zu wissen nötig hat, sieht er alles von dem Bilde, der Landkarte, dem Apparate, der Maschine ab, und das Schlimmste ist, dafs er in dem Wahne steht, das Bild, welches er gesehen, entspräche der Wirklichkeit, der er entgegengehen soll, und mit dem bifschen Anschauung, die man auf diese Weise gewonnen, sei man gewappnet gegen die rauhen Seiten dieser Wirklichkeit, während doch ganz andre Faktoren erforderlich sind, um einen Menschen in den Stand zu setzen, die Welt zu überwinden. Die deiktische Form der darstellenden Unterrichtsmethode fordert darum zu ihrer Ergänzung eine andre, ich will sie die narrative nennen, um anzudeuten, dafs es sich bei ihr um eine Darstellung des Unterrichtsgegenstandes im zusammenhängenden mündlichen Vortrage des Lehrers handelt.

Schon die deiktische Form der darstellenden Unterrichtsmethode kann des Wortes nicht entraten. Nur was wir benennen können, sehen wir wirklich bei der Beobachtung; was wir nicht zu benennen vermögen, bleibt uns eine dunkle Hieroglyphe, die wir uns nicht zu deuten getrauen. In vielen Fällen ist es das Wort des Lehrers, welches dem Zöglinge zum erstenmale deutet, was er sieht; dies Wort wird ihm zum Zauberstabe, welcher die erstrebte Vorstellung in ihm wachruft. Die unterrichtliche Bedeutung des Wortes geht aber darin keineswegs auf. Die menschliche Sprache vermittelt in dem Hörenden auch Vorstellungen, Anschauungen, Begriffe, Ideen

ganz unabhängig von der sinnlichen Wahrnehmung durch das Auge. Durch das Wort werden Vorstellungen wachgerufen, berichtigt, zu andern Vorstellungen in Beziehung gesetzt; durch das Wort wird ein vielseitiges Interesse erweckt. Man behaupte, was man wolle: nicht die Dinge, die man schaut, sondern die Worte, die man hört, rufen in der Seele dasjenige Interesse wach, welches ein wirkliches „bei sich Sein“ und „bei der Sache Sein“ ist. Wie das kommt, haben wir hier nicht zu untersuchen. Wir wissen alle, dafs das Wort, rein physikalisch angesehen, nichts weiter ist, als Schall und Geräusch; aber wir wissen ebenso, dafs es in Wirklichkeit einen geistigen Inhalt in sich birgt, die Vorstellung, das Urteil des Sprechenden, das, was in der Seele des Hörenden haftet, wenn Schall und Laut längst verklungen, und mit neuer Lebhaftigkeit in der Seele wieder erzeugt wird, wenn der Klang desselben Wortes wieder an das Ohr dringt. Aber bei dem Wachrufen der einzelnen Vorstellungen bleibt es nicht. Durch die Verknüpfung einer Reihe von Wörtern im Satze ermöglichen wir im Hörenden die Verknüpfung einer Vorstellungsreihe zu einem Gedanken. Satzreihen rufen Gedankenreihen wach. Gerade darum hat das Wort eine eminente Bedeutung für den Unterricht und die Verwirklichung seines Zweckes. Es erweckt nicht blofs Vorstellungen, die der Zögling bereits auf anderm Wege gewonnen, sondern auch solche, die er bisher nicht gehabt. Durch Beschreibung kann er mit Gegenständen bekannt gemacht werden, die er nie zuvor gesehen, und er kann auf diese Weise eine so genaue Vorstellung von ihnen erlangen, dafs er sie sofort erkennt, wo er ihnen zum erstenmale begegnet. Aber was noch höher anzuschlagen ist als dies: alle Vorstellungen von rein geistigem Werte, die logischen, die ethischen, die religiösen Begriffe, können dem Zöglinge nur durch das Wort vermittelt werden. Die Idee des Schönen und Wahren, alles Empfinden ästhetischer und übersinnlicher Art ist nur durch dieses zu erlangen. Die Vorstellung von Gott, seiner Gnade, seinem Reiche u. ä. werden durch die menschliche Rede vermittelt, die Glauben erweckt. ,,Wie sollen sie glauben, wo sie nicht gehört haben“, und doch ist ,,unser Glauben erst der Sieg, der die Welt überwindet“. Aus dem allen erhellt, welche geistbildende und personenerhaltende Bedeutung das Wort im Unterrichte hat, und wie wichtig die narrative Form der darstellenden Unterrichtsmethode sein wird.

Ihre Aufgabe besteht darin, die Sprache das rechte Verkehrsmittel zwischen Geist und Geist werden zu lassen. Sie soll darum den Zögling hören lehren, d. h. ihn anleiten, dafs er nicht blofs Laute oder auch nur Wörter vernimmt, sondern dafs er die Laute und Wörter so auffafst, dafs er damit dieselben Vorstellungen und Gedanken verbindet, die der Sprechende durch sie zum Ausdrucke bringen will. So wird in ihm Interesse erweckt, so wird der eigne

Gedankenkreis des Zöglings zweckmäfsig erweitert und berichtigt. Im übrigen hat die narrative Methode immer wieder in die deiktische zurückzulenken. Der mündliche Vortrag des Lehrers mufs zu einem geistigen Anschauungsunterrichte werden. Der Unterrichtende mufs im Geiste das selbst schauen, was er dem Hörenden zur geistigen Anschauung entrollen will. Er mufs all die Mittel kennen und Gebrauch von ihnen machen, welche einen lebendigen Eindruck im Hörer hervorrufen. Er hat ferner das besondere Geistesleben des Zöglings zu berücksichtigen, an die Vorstellungen, die er bereits hat, anzuknüpfen, um ihn in seiner Erkenntnis weiterzuführen. Er hat auch hier nicht blofs zu geben, sondern zum eignen Urteilen und eignen Schliefsen anzuregen, um so das Geistesleben des Zöglings am eignen Feuer zu entfachen.

So vielgestaltig wie das Wort und die Möglichkeit seiner Verwendung ist auch die narrative Form des Unterrichtes. Neben dem einfachen Worte und schlichten Satze tritt die Erzählung, die Beschreibung und die Schilderung auf; zu der blofsen Behauptung kommt die belehrende Erklärung, Auslegung, Begründung und Beweisführung. Und schliefslich verwendet der Lehrer diese Form des Unterrichts nicht blofs in seinem eignen mündlichen Vortrage, sondern er benutzt zu diesem Zwecke auch das Buch, das er lesen läfst, damit der Schüler aus ihm lerne, und veranlafst den Zögling, sich selber mündlich und schriftlich über das im Zusammenhange auszusprechen, was er im Unterrichte in sich aufgenommen hat und wozu er durch eignes Nachdenken geführt worden. Der sicherste Mafsstab für den erfolgreichen Gebrauch der narrativen Unterrichtsmethode ist des Schülers sicherer, gewandter und gefälliger Gebrauch seiner Sprache in Wort und Schrift.

Die darstellende Methode, von der wir bisher gesprochen, erweckt in dem Zöglinge einen reichen Kranz von Vorstellungen und veranlafst ihn auch zu eignem Beobachten, Überlegen und Nachdenken, wodurch es zu einer selbständigen Erweiterung seiner Kenntnisse kommt. Im ganzen verhält er sich bei dieser Methode aber mehr rezeptiv als produktiv. Um ihn noch stärker zur Produktion eigner Gedanken anzuregen, mufs bei seiner Unterweisung noch eine andere Methode angewandt werden. Dies ist die entwickelnde Unterrichtsmethode. Ihre Aufgabe ist, die im Zöglinge vorhandenen Vorstellungsreihen nach dem Mafse ihrer Verwandtschaft und Zusammengehörigkeit in Wechselwirkung zu einander zu bringen, um ihn so von seinem eignen Besitze aus zu einer Erweiterung und Berichtigung seiner Kenntnisse und zur Vervollkommnung seines ganzen persönlichen Wesens zu bringen. Die entwickelnde Unterrichtsmethode giebt Anleitung, früher gehabte Vorstellungen mit Hülfe des Gedächtnisses willkürlich zu reproduzieren; sie zeigt, wie man einen gröfsern Gedankenkreis gliedert, um ihn besser überschauen zu können, und wie man sich

ihn auf judiziöse Weise einprägen kann. Sie regt an zum Erwägen aller Umstände, die für das Verständnis einer Sache in Betracht kommen, zum Abwägen der Gründe und Gegengründe bei ihrer Beurteilung, zur wohlbegründeten Entscheidung für oder wider eine Sache. Sie lehrt Vergleichungen anstellen, um Werturteile zu gewinnen; sie zeigt, wie man das Wesentliche von dem Unwesentlichen zu unterscheiden hat; sie veranlafst dazu, von der Individualvorstellung zum Begriffe, zu der Idee aufzusteigen. Sie erst führt völlig auf den Weg geistiger Erkenntnis, indem sie aus der Beobachtung von Ursache und Wirkung, von Grund und Folge die Gesetze des Geschehens und Seins finden lehrt. Sie leitet zum Urteilen aus Gründen, zur regelrechten Bildung logischer Schlüsse an. So ist denn diese Methode die eigentlich geistbildende.

Auch die entwickelnde Unterrichtsmethode tritt in einer zwiefachen Form auf, nämlich in der Form des analytischen und des synthetischen Verfahrens.

Die analytische Unterrichtsweise wird angewandt, wo ein bereits vorhandener Begriff, wo ein gegebener Gedankenkreis und dergleichen dem Inhalte nach erschlossen werden soll, ohne dafs es sich dabei um eine eigentliche Erweiterung dieses Inhaltes und also um eine wirkliche Bereicherung der bereits erworbenen Kenntnisse handelte. Der Weg, welcher zur Anwendung dieses Verfahrens eingeschlagen wird, ist derjenige der grammatischen oder logischen, oder sachlichen Gliederung, der Weg der Umschreibung, der Erläuterung und Erklärung, der Verdeutlichung durch Auslegung und Anwendung. Die unterrichtliche Bedeutung dieses Verfahrens liegt wesentlich darin, dafs vorhandene Kenntnisse so zur völligen Klarheit gebracht und aus einem mehr äufserlichen in einen wirklich innern Besitz umgewandelt werden.

Die synthetische Unterrichtsweise wird angewandt, wo man den Zögling anleitet, die innern Zusammenhänge einer logisch fortschreitenden Gedankenreihe zu erkennen und durch die selbstthätige Anwendung des logischen Schlusses sich in der Erweiterung seiner Kenntnisse zu versuchen. Während es daher bei der analytischen Lehrweise nur zu Erläuterungsurteilen kommt, schreitet man hier zu wirklichen Erweiterungsurteilen fort. Der Aufbau der Euklidischen Elementargeometrie verdeutlicht, in welcher Weise es so zu fortschreitender Erkenntnis der Wahrheit durch das eigne logische Schliefsen des Zöglings kommen kann. Das Verfahren ist das genetische. Es läfst sich in analoger Weise wie bei der Mathematik auf den Unterricht in allen übrigen Disziplinen anwenden, indem es die Wirkung aus den Ursachen herleiten, indem es von den treibenden Motiven auf die Wertung ihrer Folgen schliefsen läfst, indem es nicht so sehr das Was und das Wie an den Unterrichtsobjekten berücksichtigt, als das Warum und Wozu. Dadurch befähigt diese Lehrweise den Zögling zur Gewinnung eines eignen

Urteils und bahnt ihm die Wege zu selbständiger Vermehrung und Förderung der wissenschaftlichen Erkenntnis. Der Weg, welchen sie ihn dabei führt, und welchen er selbst so mit sicherem Schritte wandeln lernt, ist der vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von der Individualvorstellung zum zusammenfassenden Begriffe. Um ihn mit Sicherheit betreten und wandeln zu können, hat man bei jeder Entwickelung, der analytischen wie der synthetischen, sich ganz genau den Ausgangspunkt, die Basis der Entwickelung und den Zielpunkt, das Ende derselben zu vergegenwärtigen, zugleich aber auch über die Zwischengedanken Bestimmung zu treffen, durch welche man den Zögling von dem einem zum andern geleiten will. Hinsichtlich dieser Zwischengedanken ist nur zu sagen, das Naheliegende, Einfache, Bekannte, Konkrete, Zwingende ist hier das Natürliche und die Anwendung jeglicher gesuchten Künstelei ist hier wie überall im Geistesleben vom Übel. Erst recht vom Übel ist es aber, wenn man da glaubt erst noch umständlich und auf Umwegen entwickeln zu müssen, wo ein frisches Wagen zur Erkenntnis und ein entschlossenes Denken sofort sicher zum Ziele führt, oder wenn man im Geiste des Zöglings so viel Hülfsgedanken zur Entwickelung seiner Aufgabe entstehen läſst, daſs er darüber den Anfang und den Schluſs vergiſst, also sein Leben gleichsam im Dunstkreise des Entwickelungsfermentes erstickt, ehe es zum wirklichen Auffassen und Lernen der neuen Erkenntnis kommen kann. Über der Lust an einer virtuosen Behandlung der Methode des Lehrens soll man die Sache, die man zu lehren hat, und den Zögling, den man belehren will, nicht vergessen.

Diese Bewandtnis hat es also mit den beiden Typen der Unterrichtsmethode. Von dem Nachweis ihrer Anwendung auf die einzelnen Unterrichtsfächer und Unterrichtsgegenstände sieht die allgemeine Pädagogik ab; sie überweist diese Aufgabe der sogenannten speziellen Didaktik oder der Methodik der einzelnen Unterrichtsdisziplinen für die verschiedenen Altersstufen des Zöglings bezw. für die einzelnen Schulklassen, in denen er unterrichtet werden soll. Was in dieser doppelten Hinsicht beachtet werden muſs, ist aus den für diesen Zweck geschriebenen Anweisungen zu entnehmen, zu denen u. a. die folgenden gehören: Kehr, Praxis der Volksschule. 9. Aufl., Gotha 1880; Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichtes. 4. Aufl. Leipzig 1892; Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Aufl. Berlin 1879. Frick-Meier, Lehrproben und Lehrgänge. Halle. Was die allgemeine Pädagogik aber betonen muſs, ist dies, daſs jeder Fachunterricht nur eine sachgemäſse Ausgestaltung der von ihr geforderten Methode ist und dem allgemeinen Ziele des Unterrichtes dient, im Zöglinge ein vielseitiges Interesse zum Zwecke einer sittlichen Charakterbildung zu erregen.

---

§ 20. Die Unterrichtsform.

Schütze, Prakt. Katechetik. 2. Aufl. Leipzig 1883. S. 93 ff.

An sich läfst der Ausdruck „Unterrichtsform“ eine mehrfache Deutung zu. Man könnte dabei an die äufsere Gestaltung des Unterrichtsverfahrens denken, welche durch die Anwendung einer bestimmten Unterrichtsmethode bedingt wird. Beim deiktischen Lehrverfahren z. B. gestaltet sich die unterrichtliche Thätigkeit ja anders als beim entwickelnden Unterrichte; und wiederum macht es in der Form dieser Thätigkeit einen Unterschied, ob der Lehrer die Entwickelung seiner Gedanken in demonstrativer Weise giebt, oder ob er sie den Schüler gleichsam selbst finden läfst, also das heuristische Verfahren des Unterrichts anwendet. Jede Unterrichtsmethode ruft auch eine ihr eigentümliche Gestalt des didaktischen Verfahrens hervor, und insofern kann man freilich von verschiedenen Unterrichtsformen sprechen. Es wird aber kaum nötig sein, diese aus der Methode sich ergebenden Formen des Unterrichtes noch besonders zu beschreiben, wenn man eine richtige Vorstellung von der Methode selbst gewonnen hat. Es folgt daraus, dafs das von uns gewählte Wort „Unterrichtsform“ hier nicht in dem eben erwähnten Sinne gemeint ist, wenn über seinen Begriff noch ausführlicher gehandelt werden soll.

Unter die Unterrichtsform würde man auch rechnen können, was geschieht, wenn der Lehrer entweder den Lehrstoff oder den Schüler als die Hauptsache bei seinem Unterricht ansieht, wenn er das Lehrbuch oder sich selbst zum Quell der Belehrung macht. Je nachdem das Eine oder das Andere der Fall ist, nimmt sich sein Lehrverfahren anders aus. Ein Unterschied in der äufseren Gestaltung des Unterrichts wird aber auch dadurch bedingt, ob ein einzelner Schüler allein, oder eine Anzahl von Zöglingen gemeinsam unterrichtet werden, und wiederum dadurch, ob die gleichzeitig von einem Lehrer unterwiesenen Zöglinge wegen ihres Alters, ihres Geschlechts, ihres Wissens und ihrer Geistesbildung eine homogene Schülermasse bilden, die zusammen ein und derselben Klasse angehören, oder ob sie mit Rücksicht auf jene Verhältnisse so vielen Klassen zugewiesen werden müfsten, als ihre Zahl ist, und doch, zu einer Gruppe sehr heterogener Elemente vereinigt, gemeinsam unterrichtet werden. Wiederum bedingt es einen Unterschied in der Wirklichkeit des Lehrverfahrens, ob der Unterricht in den engumgrenzten und gegen die Aufsenwelt abgeschlossenen Räumen eines Schulzimmers, oder unter freiem Himmel in Wald und Flur mit ihren unbegrenzten, aber auch vom Lehrer nicht in jeder Beziehung kontrollierbaren Eindrücken gegeben wird. Unter Berücksichtigung solcher und ähnlicher Umstände in der Gestaltung des äufseren Lehrverfahrens würde man berechtigt sein, von einer

sehr verschiedenen Form des Unterrichtes zu sprechen. Ich beabsichtige nicht, diesen Weg zu betreten, nehme vielmehr das Wort „Unterrichtsform“ in einer ganz engen, sozusagen rein technischen Bedeutung, indem ich nur zwei Lehrformen, die akroamatische und die erotematische, unterscheide. Folgende Erwägungen führen zu dieser Unterscheidung.

Der Unterricht soll im Zöglinge vielseitiges Interesse erwecken; er mufs deswegen methodisch gegeben werden. Es geschieht dies dadurch, dafs der Lehrer den Unterrichtsstoff so zurüstet und zurichtet, dafs er der natürlichen Seelenthätigkeit des Zöglings konform, gleichsam psychologisch wird, d. h. eingänglich in den Vorstellungskreis und die Gedankengänge des Lernenden. Es geschieht aber auch dadurch, dafs der Unterrichtende die Seele des Zöglings so zurüstet und anregt, dafs diese gleichsam sich dem Unterrichtsstoffe entgegenbewegt, sich ihm konformiert, sich dem neuen Erkennen, das ihr vermittelt werden soll, zur selbstthätigen Aufnahme erschliefst. Es mufs also beim Lehrer einerseits der Eigenart der Unterrichtsgegenstände eine Seite abgewonnen werden, die sie zu Problemen des Interesses formt, und andrerseits die Eigenart des kindlichen Seelenlebens so in Bewegung gesetzt werden, dafs sein Verhalten den Lehrstoffen gegenüber sich zu einem Postulate der geistigen Erkenntnis und des geistigen Genusses gestaltet. Das erste geschieht vorwiegend durch das akroamatische Lehrverfahren, das andere vorwiegend durch die erotematische Unterrichtsform.

Wo die akroamatische Lehrform angewandt wird, gestaltet sich der Unterricht zu einem zusammenhängenden Vortrage des Lehrers, dem der Schüler ununterbrochen zuzuhören, bei welchem er sich also zunächst blofs rezeptiv zu verhalten hat. In diesem Lehrverfahren liegt eine Vernunft, die dasselbe ohne weiteres rechtfertigt. Der Ausgangspunkt alles Lernens ist ein Bilden von Vorstellungen und Aufnehmen von Gedanken, welche bereits früher von andern erlebt und gedacht sind. Der Ausgangspunkt des Lehrens wird darum in der Erregung solcher Vorstellungen und der Erzeugung solcher Gedankenreihen bestehen müssen. Das Mittel dazu ist der Gebrauch des Wortes, der Rede, des Vortrages. Mit innerer Notwendigkeit ist dies Mittel ganz instinktiv angewandt, so lange unterrichtet wird, und keine didaktische Entwickelung wird den Gebrauch dieses Mittels aus der Welt schaffen. Man lehrt zunächst, was man selbst weifs, der Zögling aber noch nicht weifs, und der hierfür zunächst sich anbietende Weg ist der, dafs man dem Zöglinge dasjenige sagt oder vorträgt, was man ihn lehren will, d. h. man verfährt akroamatisch im Unterricht.

Die akroamatische Lehrform ist an sich durchaus geeignet, in methodisch richtiger Weise dem von uns bestimmten Unterrichtsziele zu dienen, wenn sie recht angewandt wird. Indem der Unterrichtende dies Lehrverfahren anwendet, hat er es nämlich in der

Hand, den Unterrichtsstoff dem jeweiligen Auffassungsvermögen des Zöglings anzupassen, bei seinem Vortrage an den bereits vorhandenen Vorstellungskreis des Schülers anzuknüpfen, das Neue mit dem schon Bekannten und Gewohnten in Verbindung zu setzen, den innern Zusammenhang zwischen den Erkenntnissen, die er lehrt, aufzuweisen, eins aus dem andern in entwickelnder Weise herzuleiten. Er kann dabei seinen Vortrag so einrichten, dafs dem Zöglinge die neuen Erkenntnisse zu Ereignissen werden, die er selbst geistig hervorbringt, ehe er sie erlebt; er kann ihn so gestalten, dafs er nach den verschiedensten Seiten hin Interesse im Zöglinge erweckt und also diesen nicht blofs in seinem Wissen bereichert, sondern auch in aller Mafse geistbildend auf ihn wirkt. Ja, würde die Aufgabe des Unterrichtes blofs die sein, den Schatz des vorhandenen menschlichen Wissens dem nachkommenden Geschlechte unverkümmert zu überliefern, so würde hierfür die akroamatische Lehrform völlig ausreichend sein, denn sie wäre wohl imstande, dies Wissen seinem ganzen Umfange nach zu lehren und so zu lehren, dafs es von der Jugend mit derselben geistigen Anteilnahme gewufst würde, mit welcher die voraufgegangene Generation im Besitze desselben war. Aber der Zögling soll ja durch die Art, wie er in den Besitz seines Wissens gelangt, auch befähigt werden, sein eignes Wissen selbständig zu erweitern. Um ihn dafür zu befähigen, reicht die alleinige Anwendung des akroamatischen Lehrverfahrens nicht aus, weil dieses, auch wenn es noch so subtil methodisch bei ihm hergehen sollte, dennoch so geartet ist, dafs der Zögling sich ihm gegenüber immer blofs rezeptiv verhalten mufs. Das mag auf einer fortgeschritteneren Stufe der Bildung vorübergehend wohl ohne Schädigung des eignen Geisteslebens der Zuhörer geschehen können, sobald diese befähigt und geübt sind, sich Gehörtem gegenüber nicht blofs rezeptiv, sondern auch kritisch beziehungsweise produktiv zu verhalten. Darin wesentlich ist es begründet, dafs auf den höchsten Stufen des Unterrichtes die akroamatische Lehrform immer noch weitaus die Regel bildet; die Erfahrung lehrt aber, dafs auch dort die Fähigkeit, fortlaufende Unterrichtsvorträge mit Erfolg zu hören, nicht so grofs ist, wie im allgemeinen angenommen wird. Bei Zöglingen, denen durch den Unterricht erst der Zugang zur Geistesbildung eröffnet werden soll, würde die ausschliefsliche Anwendung der akroamatischen Lehrform die Erfüllung der Unterrichtsaufgabe erschweren, wenn nicht unmöglich machen, denn Kinder sind in diesem Stadium der Geistesentwickelung nicht fähig, dem gegenüber, was sie hören, von sich aus ihre geistige Selbständigkeit durch geistige Selbstthätigkeit zu wahren. Ein lediglich rezeptives Verhalten beim Anhören des Vorgetragenen müfste ihre Geisteskräfte aber erschlaffen und lähmen. Gerade beim Jugendunterrichte mufs darum der akroamatische Unterricht durch die erotematische Lehrform abgelöst und ergänzt

werden. Der Lehrer hat nicht blofs dem Schüler das vorzutragen, was dieser lernen soll, sondern er hat an ihn auch Fragen zu richten, durch welche ihm das Lernen erleichtert und zu einer geistigen Selbstthat umgewandelt werden soll.

Die Frage ist gewifs früh im Unterrichte gebraucht worden; ihre Verwendung in demselben bietet sich gleichsam von selbst dem Lehrer an; durch sie kann er sich überzeugen, was der Schüler bereits weifs, und feststellen, was dieser von dem Neuen aufgefafst, das ihm der Unterricht bietet, und wie er es verstanden. Die kirchlichen Didaktiker der ältern Zeit von Augustin bis auf Spener haben die Verwendung der Frage in der Katechese ausdrücklich empfohlen. Aber ihr Gebrauch bildet für sie gleichsam nur eine nebensächliche Episode im Unterrichte; über die prinzipielle Bedeutung der erotematischen Lehrform reflektieren sie noch nicht. Der Erste, der dies thut, ist L. v. Mosheim. Seinem Einflusse ist es zuzuschreiben, dafs zunächst der religiöse Volksunterricht eine wesentlich andre Form gewann; man gestaltete ihn durch und durch erotematisch. Katecheten wie Dinter stellten das Grundgesetz auf: „Katechisieren heifst ein für allemal nichts andres, als durch Fragen unterrichten.“ Dies Gesetz kam zunächst im religiösen Unterrichte zur Herrschaft, von da aus eroberte es mehr oder weniger den gesamten Elementarunterricht, der dadurch wesentlich als Frageunterricht gestaltet wurde. Die Sicherheit der erotematischen Technik, welche in den Kreisen der seminarisch vorgebildeten Lehrer angestrebt und erworben wurde, erschien diesen als das Palladium eines unerreichten Vorzuges des von ihnen erteilten Unterrichtes, bis man auch in den Kreisen der akademisch vorgebildeten Pädagogen sich über den Wert und die Bedeutung der erotematischen Lehrform zu besinnen begann und, von ihrer Anwendung den Eindruck des Zufälligen abstreifend, nach einer prinzipiellen Begründung desselben suchte. Nach einer solchen wollen auch wir an dieser Stelle forschen.

Es handelt sich zunächst darum, sich das Wesen der Unterrichtsfrage klar zu machen. Man wird davon ausgehen müssen, zunächst das Eigentümliche der Frage überhaupt zu verstehen. Ältere Theoretiker suchten dasselbe unter Benutzung grammatischer oder logischer Vorstellungen zu bestimmen. Sie erklärten die Frage für einen unvollständigen Satz oder für ein unvollständiges Urteil. Beide Erklärungen verfehlen das Richtige, denn man kann weder von einer grammatischen, noch einer logischen Unvollständigkeit des Fragesatzes reden. Das Eigentümliche desselben ist auf psychologischem Gebiete zu suchen. In der Frage wird ein Urteil ausgesprochen, welches nach irgend einer Seite hin in der Schwebe bleibt, sei es, dafs unbestimmt gelassen wird, ob es als Ganzes zu bejahen oder zu verneinen ist, sei es, dafs eine Vorstellung von entscheidender Bedeutung in ihr als unbestimmt hingestellt wird;

aber die Aussprache dieses Urteils geschieht in der Frage zugleich so, dafs sie eine Aufforderung an den Gefragten enthält, das unbestimmt gelassene Urteil in ein bestimmtes umzuwandeln und dafs sie den Gefragten zugleich reizt, diese Umformung des Urteils selbst vorzunehmen. Dies ist die psychologische Seite der Sache, und diese gerade ist es, welche die Anwendung der Frage im Unterrichte rechtfertigt. Wer im Unterrichte fragt, will sich nicht selbst belehren lassen, sondern den Zögling belehrend bilden. Eine an den Zögling gerichtete Frage mutet diesem die Lösung einer psychologischen Aufgabe zu. Ist die Frage rechter Art, so bietet sie ihm so viel genau umgrenztes Vorstellungsmaterial, dafs er dasselbe als Ausgangspunkt seines Lösungsversuches nehmen kann und deutet ihm zugleich die Richtung der Gedanken an, in welcher die richtige Lösung zu finden ist. Sie erweckt also das Interesse des Zöglings für die Gedanken, die er denken soll, und veranlafst ihn, sie selbständig zu produzieren und als seine eignen Gedanken zu denken. Der Weg, der dabei eingeschlagen werden kann, ist ein verschiedener. Die Frage wendet sich entweder an das Gedächtnis, oder an das Denkvermögen, oder an den Willen des Zöglings. Danach sind Examinations-, Denk- und Gewissensfragen zu unterscheiden. Diese psychologische Unterscheidung der Unterrichtsfragen ist wichtiger, als die hergebrachte ganz äuferliche zwischen den sogenannten Wahl- und Bestimmungsfragen. Es ist ja unleugbar, dafs es Fragen giebt, welche mit dem Prädikate beginnen und auf welche entweder Ja oder Nein zur Antwort kommen soll (Wahlfragen) und dafs davon die Fragen zu unterscheiden sind, welche mit einem Frageworte beginnen und die Aufforderung enthalten, das im Fragewort unbestimmt Gelassene in der Antwort genau zu bestimmen (Bestimmungsfragen). Für die Technik des Unterrichtes ist es auch nicht ohne Wert, gewisse Regeln zu beachten, die sich aus der Unterscheidung der Wahl- und Bestimmungsfragen ergeben. Es empfiehlt sich, die erstern thunlichst wenig anzuwenden, weil nur die letztern im allgemeinen Aufgaben stellen, deren Lösung innerhalb der Leistungsfähigkeit des Zöglings liegt und dabei doch jedesmal eine wirkliche Geistesarbeit von ihm fordert. Man soll ferner beachten, dafs der Fragesatz immer als ein Hauptsatz zu bilden ist und die Bestimmungsfragen stets mit dem Frageworte beginnen müssen. Für Pädagogen, welche der deutschen Sprache mächtig sind, versteht sich die Richtigkeit dieser und ähnlicher technischer Regeln von selbst. Ein besonderes didaktisches Geheimnis wird man in dieser erotematischen Formgerechtigkeit nicht suchen wollen. Das Geheimnis der erotematischen Lehrform liegt vielmehr in der rechten psychologischen Verwendung der Frage. Wer sich mit seiner Frage an das Gedächtnis des Zöglings wenden will, mufs wissen, wie das Gedächtnis desselben funktioniert. Er mufs beachten, dafs es meist als Wörtergedächtnis

auftritt und danach seine Gedächtnisfragen einrichten. Er hat sich zu erinnern, dafs sich Vorstellungen, Gruppen und Reihen von Vorstellungen im Zusammenhange mit den Wahrnehmungen und Ereignissen, bei denen sie zuerst in der Seele sich bildeten, dem Gedächtnisse sich einzuprägen pflegen und darum in seiner Frage an die bezügliche Wahrnehmung und das entsprechende Ereignis zu erinnern, oder bei einem bestimmten Gliede in der erworbenen Vorstellungsreihe mit der Frage einzusetzen u. s. w. Wer sich mit seiner Frage an das Denkvermögen des Zöglings wenden will, mufs darüber im Klaren sein, was für eine Bewandtnis es mit der Verstandesthätigkeit des Zöglings hat. Er mufs sich gegenwärtig halten, dafs es sich dabei um eine Verknüpfung der Vorstellungen nach der innern Nötigung der logischen Kategorieen und Gesetze handelt. Er mufs wissen, welche Bedeutung dabei solchen Vorstellungen wie Wesen, Eigenschaft, Vorgang, Beziehung, Ursache, Wirkung, Mittel, Zweck, Form des Urteils, Art des Schlusses u. ä. zukommt, um auch danach seine Fragen wiederum so einzurichten, dafs der Zögling die innere Nötigung der logischen Beziehungen der Vorstellungen, um die es sich handelt, selbständig und sein selbst bewufst an sich erfahren mufs, diese Beziehung also selbst vollzieht, um zu neuer Erkenntnis zu kommen. Wer sich mit seiner Frage an den Willen des Zöglings zu wenden beabsichtigt, mufs eine genaue Vorstellung davon haben, wie dieser Wille funktioniert. Er mufs daran denken, dafs der Wollende sich ein Ziel vorstellt, dessen Erreichung für ihn so wertvoll ist, dafs er es zum Motive seiner Bethätigung zu machen sich entschliefst und diesen Entschlufs zu verwirklichen strebt. Dementsprechend hat der Lehrer seine Gewissensfragen einzurichten. Er hat in ihnen die Vorstellung solcher Werturteile wachzurufen, welche mit innerer Notwendigkeit Impulse für den Entschlufs zu einer bestimmten Entscheidung nach der einen oder anderen Seite werden.

Dafs der Lehrer diese psychologische Seite der Unterrichtsfrage richtig erkennt, ist durchaus notwendig. In der richtigen Anwendung derselben liegt das eigentliche Geheimnis der geistbildenden Bedeutung der erotematischen Lehrform. Dasselbe liegt nicht etwa in der Anwendung der Frage überhaupt. Dies war der Irrtum der sogenannten Sokratiker; sie meinten, man habe im Unterrichte nur zu fragen, und waren deswegen darauf bedacht, die akroamatische Lehrform grundsätzlich zu beseitigen und an ihrer Stelle die erotematische ausschliefslich einzuführen. Sie hielten sich von der schlechthin gedankenschaffenden Allmacht der Frage überzeugt, weil sie meinten, sie sei imstande, die im Zöglinge bereits vorhandenen, „gleichsam toten Begriffe seines Verstandes zu beleben“. Dieser falschen Wertschätzung der Frage im Unterrichte gegenüber hat schon Pestalozzi das Richtigere vertreten, wenn er urteilt, man könne aus einem Neste kein Kuckucksei nehmen, wenn

der Kuckuck keins hineingetragen habe. Man ist sich heute darüber völlig klar, dafs dem erotematischen Lehrverfahren bestimmte Grenzen gesetzt sind. Wo es sich um die erste Mitteilung eines positiven Wissens handelt, das nicht das Ergebnis logischer Abstraktion, sondern die Konstatierung historischer Thatsachen ist, da ist einzig und allein das akroamatische Lehrverfahren am Orte; dagegen ist die Anwendung der Frage unterrichtlich nur da gerechtfertigt, wo ein solches Wissen bereits als vorhanden vorausgesetzt werden kann, wo also durch Fragen an dasselbe nur erinnert werden soll, oder wo die Frage, indem sie eine Denkaufgabe stellt, den Anstofs zu einem die Gedanken selbständig weiterführenden logischen Schlusse giebt, oder wo sie endlich auf Grund einer bereits gewonnenen Erkenntnis von dem Werte einer bestimmten Wahrheit den Zögling veranlafst, einen für seine sittliche Entwickelung notwendigen Willensentschlufs zu fassen. So ist es also in der Sache selbst begründet, dafs ein steter Wechsel zwischen der Anwendung der akroamatischen und der erotematischen Lehrform eintreten mufs.

Die erotematische Lehrform wird übrigens nicht nur durch die Frage des Lehrers in ihrer Eigentümlichkeit bedingt, vielmehr liegt die entscheidende Eigenart derselben in den Antworten des Zöglings. Denn um der Antworten willen erfolgen die Fragen im Unterrichte. Sie bekunden nicht nur das Wissen des Zöglings, sondern auch sein Urteil, sein Verständnis, seinen Willensentschlufs. Das Absehen des unterrichtlichen Dialogs geht auf die Erzielung richtiger Antworten. Diese gelingt erfahrungsmäfsig nicht immer sofort nach jeder einzelnen Frage, vielmehr erfolgt nicht selten eine unrichtige Antwort, in andern Fällen bleibt die Antwort auch wohl ganz aus. In der richtigen Wertung der Ursachen von dem einen wie von dem andern liegt für den Unterrichtenden die Möglichkeit, den nächsten weiteren Fortschritt des Dialogs zu bestimmen. Er hat an das Richtige oder auch an das Falsche in der gegebenen Antwort anzuknüpfen, oder durch Wiederholung des bisherigen Gedankenganges, durch Umbildung, Vereinfachung, Teilung der unbeantwortet gebliebenen Frage, nötigenfalls auch durch eigene Bestimmung der Antwort die Unterredung stets im Flusse zu erhalten. Auf der andern Seite hat er zu ermessen, ob eine richtig gegebene Antwort ihn ohne weiteres berechtigt, in seinem Unterrichte zu neuen Gedanken fortzuschreiten, oder ob es die Erreichung des Unterrichtszieles erheischt, bei dem eben gebildeten Gedanken noch länger zu verweilen, um ihn ganz in die Erkenntnis des Zöglings einzuführen und ihn dauernd zum geistigen Eigentum desselben zu machen. Solche Erwägungen werden dann dahin führen, dafs es zu einer geordneten und planvollen Anwendung und Durchführung der erotematischen Unterrichtsform kommt, bei welcher jede einzelne Frage angemessen, knapp, deutlich und bestimmt gestellt wird und dabei nichts dem regellosen Zufalle, oder

der formentbehrenden Willkür überlassen bleibt. Das Unterrichten soll nie zu einem ziellosen Hin- und Herreden mit den Schülern, aber auch nicht zu einem willkürlichen Fragen- und Antwortenspiele werden; es soll die Probleme der Erkenntnis in Postulate der Einsicht für die Lernenden umwandeln und diese in einen geistigen Wechselverkehr mit dem bringen, was sie erkennend sich zum Eigentum machen, wofür sie vielseitiges Interesse gewinnen sollen. Der Unterricht soll eben Geist und Person bildend wirken; auch in den Lehrformen, die in ihm angewendet werden, soll er erziehlicher Unterricht sein. Denn nur der Unterricht ist wirklich pädagogischer Unterricht, welcher dem Zwecke der Erziehung dient.

B. Die Lehre von der Erziehung.

§ 21. Die Erziehungsaufgabe im Lichte des Erziehungszieles und der pädagogischen Hindernisse, welche verborgene Miterzieher verursachen.

Waitz, S. 45 ff. Ziller, S. 68 ff. Döring, S. 36 ff. und 215 ff.

Der Lehre vom Unterrichte, wie sie im Vorstehenden entwickelt ist, liegt die Überzeugung von der erziehlichen Bedeutung desselben zu Grunde. Dafs dem richtig erteilten Unterrichte eine erziehlich wirkende Kraft innewohnt, wird wohl von keiner Seite her in Abrede genommen. Sieht man auf die Praxis, wie sie meist geübt wird, so könnte man sogar den Eindruck gewinnen, als bestände das Erziehen vorwiegend, wenn nicht ausschliefslich, im Unterrichten. Für den Unterricht seiner Kinder sucht man sich Lehrer und läfst sie gehen, sobald die Zöglinge das vorgesteckte Unterrichtsziel erreicht haben, wenn auch im übrigen die Erziehung noch nicht abgeschlossen ist. Für den Unterricht der Jugend sind die öffentlichen Schulen eingerichtet und unterscheiden sich in der Hauptsache nur durch die Lehraufgaben von einander, die man ihnen stellt. Wer sie besucht, soll das lernen, was sie lehren wollen, und löst sein Verhältnis zu ihnen, wenn er es gelernt. Ebenso sehen die an diesen Schulen wirkenden Lehrer vielfach den Schwerpunkt ihrer amtlichen Thätigkeit im Unterrichten, wenn sie sich darauf nicht ausschliefslich beschränken, „ihre Stunden zu geben“. Je höher im einzelnen die Unterrichtsziele gesteckt sind, desto mehr wird nach der Erreichung derselben gestrebt. Der Unterricht auf den höchsten Stufen wird ja nur noch als Belehrungsunterricht betrieben und wirkt darum auch nur soweit noch erziehlich, als er ja noch Unterricht ist. Man darf sich über diese Sachlage nicht wundern. Der Kampf ums Dasein, der keinem in der Gegenwart erspart bleibt, hat den Wert des Wissens und

Könnens für alle ins Ungewöhnliche gesteigert. Wer irgendwie an dem Wettbewerbe um eine gesicherte Existenz oder gar um einen höheren Einfluſs auf die Entwickelung der menschlichen Dinge sich beteiligen will, muſs eine auf gründlicher Unterweisung beruhende Kenntnis aller einschläglichen Verhältnisse erworben haben und nachweisen können, sonst unterliegt er andern gegenüber, die besser unterrichtet sind. Dazu kommt, daſs die Lehrer an den höheren Schulen während ihrer Vorbildungszeit vorwiegend zu gelehrten Studien angehalten sind — was liegt ihnen näher, als daſs sie diese in ihrer amtlichen Thätigkeit fortsetzen und ihre Schüler im Unterrichte an dem Ertrage derselben teilnehmen lassen? und daſs die Lehrer an den niedern Schulen zu Virtuosen der Unterrichtstechnik herangebildet werden — wer wird sich darüber wundern, daſs sie vor allem ihre Meisterschaft im Unterrichten zu bewähren suchen? Man darf endlich nicht übersehen, daſs die unterrichtliche Thätigkeit des Pädagogen und ihre nächsten Resultate sich am wenigsten der eignen wie fremden Wahrnehmung entziehen, während die erziehlichen Einwirkungen im engern Sinne des Wortes vielmehr im Verborgenen vor sich gehen und ihr Ergebnis nicht so bald und nicht so leicht festzustellen ist. Der Mensch sieht nun aber einmal das, „was vor Augen ist“ und beurteilt danach auch gar zu gern den Wert einer Handlung oder Leistung. Wer wird sich danach wundern, daſs für die Anschauungen der Mehrzahl unsrer Zeitgenossen das Schwergewicht der Erziehung im Unterrichte liegt?

Daſs seine Bedeutung eine wirklich schwerwiegende ist, nehmen auch wir nicht in Abrede; ohne den Unterricht läſst sich nun einmal das Ziel der Erziehung nicht erreichen; durch den Unterricht wird der Zögling diesem Ziele um eine gute Strecke nähergeführt. Denn indem der Unterricht im Zöglinge vielseitiges Interesse erregt, befähigt er ihn, sich in der Welt widerstreitender Interessen zurechtzufinden. Indem er sein Wissen bereichert, bereichert er auch seinen Personenwert nach dem Maſse des Urteils: „Wissen ist Kraft.“ Was wir dagegen in Abrede nehmen, ist die Behauptung, daſs der Unterricht allein imstande sei, den Zögling bis an das Ziel der Erziehung zu führen. Schon Herbart spricht von einer „dunkeln Seite der Pädagogik“, um anzudeuten, daſs eine Reihe von physischen Einflüssen, denen die Seele wegen ihrer Verbindung mit dem Körper ausgesetzt ist, sich nicht mit mathematischer Sicherheit vorher berechnen läſst, und die neuere Psychologie hat die Richtigkeit dieser Thatsache nicht umzustoſsen vermocht. Der Glaube an die Allmacht des „erziehenden Unterrichtes“ ist bei den praktischen Pädagogen mehr und mehr im Schwinden begriffen. Auf eine Zeit optimistischer Überwertung des Unterrichtes scheint eine Zeit pessimistischen Zweifelmutes anbrechen zu wollen. Für den, der Wesen und Aufgabe des Unterrichtes recht erkannt und

Einsicht in die Schranken seiner Leistungsfähigkeit gewonnen hat, liegt kein Grund zu einer solchen aus der Täuschung erwachsenden Depression des pädagogischen Empfindens vor. Er darf es vielmehr als einen Fortschritt bezeichnen, dafs man dort, wo bisher eine andre Beurteilung der Bedeutung des Unterrichtes geherrscht, sich auf die Grenzen des eignen Könnens zu besinnen beginnt. Entscheidend für die Beantwortung der Frage, um die es sich handelt, wird die Thatsache bleiben: das Wissen um die Sittlichkeit, welches der Unterricht lehrt, bewirkt nicht ohne weiteres das sittliche Wollen, und mit dem wirklich vorhandenen Wollen ist keineswegs schon ohne weiteres das Können verbunden. Auch auf einer sehr hohen Stufe der sittlichen Durchbildung bleibt die Erfahrung nicht ausgeschlossen: „Wollen habe ich wohl, aber Vollbringen das Gute finde ich nicht", davon zu geschweigen, dafs hohe Bildung nicht vor sittlicher Laxheit und Schlaffheit schützt, wohl aber zu raffinierter Bosheit verleiten kann. Der Unterricht allein löst also die Erziehungsaufgabe nicht, vielmehr mufs der Erzieher seine pädagogische Thätigkeit noch nach andrer Seite hin ausdehnen, wenn er sein Ziel erreichen will, d. h. er mufs das üben, was wir Erziehung im engern Sinne des Wortes nennen. Daraus erwächst ihm eine neue Aufgabe, die wir zunächst erst dadurch erkennen können, dafs wir sie im Lichte des Zieles der Erziehung auffassen.

Über dies Ziel der Erziehung brauchen wir hier nicht abermals in eine Untersuchung einzutreten, nachdem dieses gleich am Anfange unsrer Erörterung (S. 3 ff.) geschehen. Wir entnehmen von dort nur wieder die Momente aus der Bestimmung des Erziehungszieles, dafs der Zögling durch die Erziehung ebenso zur vollen Entwickelung und Entfaltung der ihm originalen Individualität zu einer in sich reichen Persönlichkeit kommen soll, wie er sich in den sittlichen Lebensgemeinschaften, in die er gestellt wird, als persönlich mitwirkender sittlicher Faktor zu bewähren hat. Wir können das auch so ausdrücken, dafs der Gottesmensch im Zöglinge immer und zu allen Zeiten zu seinem Rechte kommen und das Gottesreich in allewege durch ihn gefördert werden soll. Den vollen Sinn dieser Aussage wird man erkennen, wenn man sich an Folgendes erinnert.

Der Zögling ist ein in der Entwickelung begriffener Mensch; in einem ganz unfertigen Zustande tritt er in die Welt ein. Kein andres Geschöpf wird so hülfsbedürftig geboren wie er. Dieser Zustand birgt für ihn, sein Wohlbefinden, ja seine Erhaltung Gefahren in sich, die beseitigt werden müssen, wenn der Zweck seines Daseins nicht völlig verfehlt werden soll. Der Erzieher wird ihm zum Fürsorger und sichert ihm den Anteil am Leben und seinen Gütern, auf den er auch als Kind einen Anspruch hat, und den er in keinem Stadium seiner Entwickelung entbehren kann. Der

Zögling ist aber auch ein Mensch, der durch seine Entwickelung einer Zukunft und einer durch sie normierten Bestimmung entgegengeht. Er ist wiederum nicht imstande, von sich aus die Schwierigkeiten, die ihm daraus für eine richtige Fortentwickelung erwachsen, zu erkennen, geschweige sie zu überwinden. Auch in dieser Hinsicht mufs ihm sein Erzieher zum Fürsorger werden, der ihn gleichsam sich selber für die Zukunft sichert, welche ihm zugesichert ist. In keinem Stadium des gegenwärtigen Daseins darf er es zulassen, dafs demselben der Weg zur Erreichung seiner Bestimmung versperrt werde.

Der Zögling ist aber auch als Kind schon ein Mensch unter Menschen, aber freilich zunächst nur ein solcher, der seine Mitmenschen mehr belästigt und in ihrer freien Bewegung beengt, als zur Förderung ihres Wohlseins und der ethischen Zwecke, die sie verbinden, dienlich ist. Der Erzieher hat dem gegenüber auch die Rechte der Gesellschaft anzuerkennen und zu vertreten. Er selbst besitzt zunächst wie jeder andere Mensch das Recht, die eigne Individualität andern, also auch dem Zöglinge gegenüber geltend zu machen, d. h. aber eine persönliche Macht der Herrschaft über ihn auszuüben. Je gröfser der Abstand zwischem ihm als einem in sich geschlossenen Charakter und dem Zöglinge als einer erst werdenden Persönlichkeit ist, desto mehr wird sich sein persönliches Übergewicht über ihn geltend machen. Aber er sichert nicht blofs sich selbst gegen den Übermut oder die Launen des Zöglings, sondern auch andere; das Interesse an dem Wohl der Umgebung des Zöglings zwingt ihn, diesen bei jedem zügellosen Ungestüm immer wieder in die gebührenden Schranken zurückzuweisen. Daneben erwächst ihm noch eine andre Aufgabe. Der Zögling geht einer Zukunft entgegen, wo er der Gesellschaft dienen soll. Dafür sich vorzubereiten, ist er für sich selbst nicht imstande. Der Erzieher hat ihn dafür tüchtig zu machen, und es ist wiederum das Interesse der Gesamtheit, welches ihn dazu anregen und dabei leiten mufs.

So bestimmt also das Ziel der Erziehung Mafs und Richtungslinie der Erziehungsaufgabe. Der Erzieher darf über der Zukunft des Zöglings nie dessen Anrecht an die Gegenwart vergessen, er darf aber auch ebensowenig der augenblicklichen Befriedigung derselben seine Zukunft opfern. Wie oft wird gegen diesen Grundsatz gefehlt! Auf der einen Seite wird jede Rücksicht auf das gegenwärtige Wohlbefinden des Kindes gegenüber dem Ziele, dessen Erreichung man bei ihm erzwingen will, aufser acht gelassen. Man stört ihm den ungetrübten Genufs seiner eignen Welt, die ihm gehört, weil es für sie geschaffen wurde, oder weil es sie sich selbst schuf. Man treibt es aus ihr hinaus und setzt es in eine andre ihm fremde Gedankenwelt hinein, von der es sich angefröstelt fühlt, und jagt es in ihr so lange umher, bis es den Anschein hat, als

erwarme es darin. Man gestaltet ihm seine Jugend auf diese Weise freudenleer, raubt ihm damit aber auch die Fähigkeit, sich seiner Manneskraft zu freuen, wenn das Ziel wirklich erreicht ist, für das man es durch eine dira necessitas zwingt. Ehe der Knabe recht zum Manne geworden, gewährt er so erzogen das Bild eines Schwächlings und Greises. Auf der andern Seite kümmert man sich gar nicht um das, was der Zögling werden soll, was man einst von ihm fordern wird, was er dann zu leisten hat. Man ist nur darauf bedacht, daſs für den Augenblick alles von ihm fern gehalten wird, was sein Wohlbefinden beeinträchtigen könnte. Man sucht ihm alle Lebensgenüsse zugänglich zu machen, deren er fähig ist, und beklagt es im Stillen, daſs seine Leistungsfähigkeit nach dieser Seite hin nicht gröſser ist, bis der Augenblick eintritt, wo man erkennt, daſs dem Zöglinge in der unsinnigen Pflege eines solchen Hedonismus die Fähigkeit, für etwas Edleres und Höheres sein Dasein einzusetzen, als für den Sinnengenuſs, abhanden gekommen ist. Der gewissenhafte Erzieher wird solchen Miſsgriffen gegenüber seine erziehlichen Maſsnahmen stets so einrichten, daſs über dem Anrecht des Zöglings an seine Gegenwart seine Bestimmung für die Zukunft nicht beeinträchtigt wird, und umgekehrt, daſs die Fürsorge für die Zukunft ihm sein Anrecht an die Gegenwart nicht verkümmert.

Das Ziel der Erziehung bestimmt der Erziehungsaufgabe aber auch noch nach einer andern Seite Maſs und Richtungslinien. Der Erzieher darf über der Anerkennung des vollen Rechtes der Individualität in seinem Zöglinge nie vergessen, daſs derselbe doch jetzt und in Zukunft nur ein Glied der Gesellschaft ist, für die er sein Dasein hat, darf aber ebensowenig über dem Anrecht der Gesellschaft an den Zögling das Recht selbständiger Existenz bei dem letzteren verleugnen. Auf der einen Seite hat der Erzieher den vollen Wert der Originalität seines Zöglings und ihrer gottgewollten Berechtigung anzuerkennen. Er hat kein Recht, sie zu vergewaltigen, er muſs ihr vielmehr Raum und Gelegenheit geben, sich frei zu entfalten. Ist doch die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, daſs der Zögling berufen ist, eine solche Persönlichkeit zu werden, welche viel mehr Wert und Bedeutung für die Gesellschaft gewinnt, als diejenige ist, welche der Erzieher selbst in ihr hat. Auf der andern Seite hat dieser dem Zöglinge gegenüber stets das gegenwärtige und zukünftige Interesse der Gesellschaft zu vertreten, und dabei „darf es sich nicht etwa bloſs um das Interesse der zufälligen Umgebung des Kindes handeln, sondern um Tauglichkeit zur Eingliederung in die Gesellschaft überhaupt“ (Döring). Indem der Erzieher beide Seiten ununterbrochen im Auge behält, gestaltet sich seine Aufgabe zu einem steten Ausgleich zwischen den ethisch gedachten Ansprüchen des Zöglings und der Gesellschaft.

Hier wird der Ort sein, auch noch der besonderen Ansprüche zu erwähnen, welche dem Zöglinge aus besonderen Verhältnissen erwachsen, die seiner individuellen Eigenart gleichsam noch eine besondere Modifikation verleihen. Ich denke da einmal an den ungeheuren Abstand, welchen der Unterschied geistiger Befähigung unter den Zöglingen verursacht: auf der einen Seite ein Zurückbleiben weit hinter dem normalen Durchschnitt bis hinab zu der Stufe des Idiotismus, auf der andern Seite eine Begabung für das theoretische Denken, oder für die praktische Beschäftigung, oder auch für selbständige schöpferische Thaten, die weit über das mittlere Maſs der Anlagen hinausgeht, wie sie sonst bei der Jugend angetroffen werden. Ich denke ferner an die groſsen Unterschiede, welche unter den Zöglingen durch die örtlichen, zeitlichen und persönlichen Verhältnisse hervorgerufen werden, unter denen sie aufwachsen. Von wie groſser Wichtigkeit ist es in dieser Hinsicht, ob das Kind unter den Tropen oder in der arktischen Zone groſs wird, ob es seine Jugend auf den Bergen, oder in der Ebene, oder am Meere verlebt, ob es auf dem Lande im steten Verkehr mit der Natur, oder in der Groſsstadt unter den steten Einflüssen ihrer Kulturerscheinungen heranwächst, ob es in Kreisen sein Leben verbringen muſs, wo Leben nichts andres als ein Fristen des Daseins unter den schwierigsten und drückendsten Verhältnissen ist, oder in Kreisen, wo das Leben zum Verprassen des Überflusses wird. Ich denke weiter an die immerhin zahlreichen Fälle, wo dem Zöglinge durch das Fehlen des Gehör- oder des Gesichtssinns oder durch das Behaftetsein mit anderen Gebrechen die Entwickelung für das von der Pädagogik geforderte Ziel von vornherein unmöglich gemacht wird. Es liegt auf der Hand, daſs je nachdem sich diese und ähnliche Verhältnisse absonderlich gestalten, auch die Erziehungsaufgabe ihre besondere Gestalt erhalten wird. Alle hier in Betracht kommenden Möglichkeiten zu erwägen und Vorschläge für die entsprechende Modifikation der allgemeinen Erziehungsgesetze zu machen, ist nicht die Aufgabe unsrer Wissenschaft. Sie muſs in dieser Hinsicht vielmehr auf die spezielle Fachlitteratur verweisen. Hier mögen die folgenden Schriften erwähnt werden: Merle, Söder, Sengelmann, das Blinden-, Idioten- und Taubstummenbildungswesen. Norden 1887; Ranke, Gründung, Unterhaltung und Leitung von Krippen, Bewahranstalten etc. 7. Aufl. Elberfeld 1886. Dagegen kann die allgemeine Pädagogik nicht umhin, auf Einen Unterschied einzugehen, der hinsichtlich der wirklichen Gestaltung der Erziehungsaufgaben gleichmäſsig Bestand hat und gleichmäſsig bestehen bleiben muſs. Es ist der Unterschied, der durch den Unterschied des Geschlechtes am Zöglinge bedingt wird. Die Zöglinge sind nicht geschlechtslos, sondern sie sind Geschlechtswesen, Knaben, denen durch ihr Geschlecht die Entwickelung zu Jünglingen und

Männern vorgezeichnet ist, und Mädchen, die durch ihr Geschlecht die Bestimmung haben, sich zu Jungfrauen und Frauen zu entwickeln.

Der Geschlechtsunterschied der Zöglinge bedingt auch einen Unterschied ihrer Gedanken; er beginnt sich von dem Augenblicke an zu zeigen, wo das Kind anfängt, sich als Knabe oder Mädchen zu wissen; er steigert sich, sobald bei ihm die Geschlechtsreife eintritt. Unfreiwillige Vorgänge, welche mit der körperlichen Entwickelung zur Geschlechtsreife notwendig zusammenhängen, wirken auf seine Vorstellung wie auf seine Stimmung ein, und diese Stimmung mufs infolge dieser Vorgänge und der Erfahrungen, die damit verbunden sind, beim Knaben und Jünglinge eine andere sein, als beim Mädchen und bei der Jungfrau.

Der Geschlechtsunterschied bedingt auch für die beiden Geschlechter einen Unterschied ihrer Bestimmung. Unsre ganze Kultur hat sich in der stillschweigenden Anerkennung dieser Thatsache vollzogen. Erst die Gegenwart versucht die Richtigkeit derselben zu bestreiten, indem sie die „Frauenfrage" aufgeworfen hat. Niemand wird das Berechtigte in dieser Frage in Abrede nehmen wollen, soweit es sich um die Sicherstellung des persönlichen Rechtes der Frau und eine gerechte Behandlung derselben im sozialen Getriebe des Erwerbslebens und was damit zusammenhängt, handelt. Den Unterschied in der Bestimmung der Geschlechter wird er damit nicht beseitigen können, weil dieser sich überhaupt nicht aufheben läfst. Gilt irgendwo das Horazische Wort: „Naturam expelles furca, tamen usque recurret", so gilt es hier. Ist aber die Bestimmung des Weibes eine andre, als die des Mannes, so folgt daraus, dafs auch der Erziehung und Bildung der weiblichen Jugend eine andre Aufgabe gestellt werden mufs, als der der männlichen Jugend. Bei der Beurteilung der modernen Bestrebungen zu Gunsten einer gleichen Bildung für die Männer und Frauen sollte man doch nicht übersehen, dafs es gewifs nicht zufällig, sondern in der Natur der Sache begründet ist, wenn bisher an keiner Stelle der Kunst und Wissenschaft oder in einem andern Zweige der Kultur von Frauen Entdeckungen von bahnbrechender Bedeutung gemacht sind, oder schöpferische Gedanken zuerst ausgesprochen sind, welche der Forschung oder dem Schaffen der Menschen neue, bisher nie betretene Wege gewiesen hätten. Nicht die Prämeditation, sondern die Postmeditation ist das Charisma des weiblichen Geschlechtes, und es geht nicht an, dafür die Gesellschaft verantwortlich zu machen, die der Frau bisher die Gelegenheit zur Entfaltung ihrer Kräfte nicht gegeben habe. Dafs keine Frau sie sich bisher selbst geschaffen hat, während sie Tausende von Männern sich alle Tage unter den ungünstigsten Verhältnissen zu schaffen wissen, deutet doch wohl darauf hin, dafs das Weib anders mit Kräften ausgestattet ist, als der Mann.

Wir haben nichts dagegen einzuwenden, wenn begabten Mädchen auch die Bahn für streng wissenschaftliche Studien geöffnet wird und ihnen der Zugang zu gewissen praktischen Berufsarten, die ihrer Bestimmung nicht zuwider sind, unverschlossen bleibt, aber „nicht gelehrte, belesene und viel gewandte weibliche Wesen brauchen wir, sondern vor allen Dingen Mütter, die klaren Blickes in die Welt schauen und befähigt sind, den Geschäften des Mannes mit innerer Anteilnahme zu folgen; die das Herz auf dem rechten Flecke haben und das gesamte Familienleben mit der Wärme durchdringen können, welche zum fröhlichen Gedeihen nötig ist; die ihre Thatkraft dem Hauswesen widmen, mit Liebe und Lust in dieser Beschränkung schalten und walten und dabei gesund und kräftig sind, dies alles auf sich zu nehmen" (Rein); die auch, wenn sie nicht berufen sind, Mütter zu werden, doch mit mütterlichem Sinne unter noch viel gröfserer Beschränkung in hingebender Selbstverleugnung zu wirken befähigt und bereit sind. Was wir perhorreszieren, ist die Erziehung von selbstsüchtigen Mannweibern, neben denen nur noch schwächliche Weibmänner bestehen können, während doch der Mann berufen ist, voll persönlichen Selbstvertrauens mit den Mächten des „feindlichen Lebens" in die Schranken zu treten und mit thatkräftiger Hingebung an dem Friedenswerke des Gottesreiches mitzuarbeiten.

Scheidet so der Geschlechtsunterschied die Bestimmung des Mannes und des Weibes von einander, so wird sich auch die Erziehungsaufgabe für beide Geschlechter verschieden gestalten müssen, und es ist danach auch gerechtfertigt, dafs in der Erziehungspraxis nicht nur eine teilweise Trennung der Geschlechter vorgenommen wird, sondern dafs auch Modifikationen in der Anwendung der erziehlichen Mafsregeln gegenüber den Knaben und Mädchen eintreten, sofern diese wegen ihrer gröfseren Empfindsamkeit auch empfindlicher sind und darum sanfter und milder behandelt sein wollen als jene. Nur übersehe man nicht, dafs das Leben nicht in gleichem Mafse rücksichtsvoll gegenüber dem einzelnen ist und dafs in dem Leben, für welches die Jugend doch erzogen werden soll, die künstliche Trennung der Geschlechter, welche in der Erziehung vorgenommen wird, nicht besteht. Es ist darum die Erziehung doch wiederum so einzurichten, dafs dem Zöglinge Gelegenheit geboten wird, auch die rauhe Seite des Lebens kennen zu lernen, daneben aber auch die Eigentümlichkeiten des andern Geschlechtes in allen Stadien der Entwickelung durch persönlichen Verkehr kennen zu lernen. Solch ein Verkehr wird nicht nur der Herausbildung der feineren geselligen Umgangsformen, sondern auch der Eingewöhnung in edle Empfindung und Gesinnung dienlich sein. Das Erziehungsziel, welches der Erzieher erstrebt, gestaltet ihm also auch in dieser Hinsicht die Erziehungsaufgabe zu einer besondern.

Die Aufgabe wird aber noch schwieriger und erfordert eine noch gröſsere Sonderung durch die mancherlei Hindernisse, welche ihr aus dem Einflusse einer unbestimmten Menge unkontrollierter Miterzieher auf den Zögling erwachsen. Ja, wenn der Erzieher allein auf ihn einwirkte, dann dürfte man vielleicht annehmen, daſs er sein Ziel mit einiger Sicherheit erreichte; wenn er es verhindern könnte, daſs derselbe eine andere Vorstellung faſste, als die er in ihm wachgerufen, und wenn er zu bewirken vermöchte, daſs er keinen andern Gedanken dächte, als den er von ihm hätte, dann wäre es ja wahrscheinlich, daſs sich bei ihm auch dasjenige Wollen bildete, welches die Grundlage für eine sittliche Charakterbildung ist. Es ist ein bequemes Erziehungsrezept, welches Rousseau giebt: „Pour être bien conduit, l'enfant ne doit suivre qu'un seul guide.“ Wir kommen hier nicht darauf zu sprechen, daſs dies Rezept zu einer falschen Gestaltung der Erziehung verführt, sofern ein Erzieher immer nur zur Einseitigkeit anleiten muſs; wir heben hier nur hervor, daſs es sich in Wirklichkeit nie so einrichten läſst, daſs die Einwirkung auf den Zögling ganz allein von dem Erzieher ausgeht. Es stürmen vielmehr auf ihn viele Einwirkungen ein, welche die Gestaltung seines innern Wesens zu beeinflussen wissen. Welche Menge unkontrollierter Einwirkungen gehen von dem „Milieu“ aus, in das der Zögling ohne das Zuthun des Erziehers gestellt ist, und das er für ihn wesentlich zu ändern meist gar nicht in der Lage ist. Wie vieles übt da die unberechenbare Macht eines „verborgenen“ Miterziehers aus.

Zu diesen verborgenen Miterziehern kann man zunächst die Naturbasis des individuellen Wesens am Zöglinge mit allem rechnen, was zu ihr gehört oder zu ihr in Beziehung steht, also seine körperliche Konstitution, aus der ihm Hemmungen und Förderungen für seine Entwickelung erwachsen, seine geistige Begabung, von der dasselbe gilt, sein Geschlecht, von dem bereits die Rede war, gewisse Züge an seiner Individualität, in denen sich die typischen Eigentümlichkeiten der Familie kundgeben, in die er hineingeboren ist, oder in denen man die Charakterzüge der Rasse erkennt, der er durch Abstammung zugehört. Dahin ist vor allem „der alte Adam in ihm mit seinen Sünden und bösen Lüsten“ zu rechnen, die bewirken, daſs er nicht thut, was er will, sondern vollbringt, was er nicht will, aber auch die eigne Gedankenwelt des Zöglings mit ihren Sympathieen und Antipathieen, ihren Idealen und Irrtümern. Welcher Erzieher getraute sich, das bunte Spiel der Vorstellungen, Gedanken, Empfindungen und Strebungen, welches sich selbst aus der Naturbasis des Zöglings erzeugt oder von dorther erzeugt wird, zu kennen, um es zu kontrollieren?

Dazu kommen nun aber noch Einflüsse von andrer Seite. Aus dem unkontrollierten Umgange des Zöglings mit Menschen

und Dingen erwachsen ihm Eindrücke von oft entscheidender Bedeutung. Eine zufällige Begegnung, eine zufällige Beobachtung, eine zufällige Äufserung erwecken in ihm Vorstellungen, die er nicht wieder los wird. Unbedacht oder mit diabolischer Absicht wird ein fremder Gedanke in seine bisherige Gedankenwelt hineingeworfen und beginnt ihre Einheit zu zerstören und den Glauben an ihre Richtigkeit zu vernichten. Die Lektüre eines einzigen Buches wirft den ganzen Bau der Überzeugungen um, der vom Erzieher mit Fleifs und Sorgfalt errichtet ist. Ja, auch die eignen unkontrollierten Absonderlichkeiten des Erziehers, die ihm selbst oft unbewufst bleiben, seine Schwächen und Fehler, seine Pedanterie und Eitelkeit etc. wirken nur zu leicht wie verborgene Miterzieher, weil der Zögling gerade für sie ein scharfes Auge und ein lebhaftes Empfinden hat.

Aber es handelt sich nicht blofs um die Einwirkung solcher verborgenen Kräfte zum Bösen, sondern ebenso oft auch um Einwirkung zum Guten; und da ist vor allem die Miterziehung des göttlichen Geistes zu betonen, unter dessen Einflufs der Zögling seit seiner Taufe gestellt ist, und der immer wieder erneuert und befestigt wird, so oft der Zögling unter die Wirkung des göttlichen Wortes tritt. Auch hier vollzieht sich ein Einflufs, der sich nicht analysieren, noch weniger berechnen läfst, der aber nichtsdestoweniger als wirklich vorhanden konstatiert werden kann. Wer sich auf den Standpunkt einer naturalistischen Pädagogik gestellt hat, wird hier wohl nur das unheimliche Empfinden von einer „dunkeln Seite der Pädagogik“ gewinnen; wer dagegen auf dem Boden des Evangeliums steht, wird daraus nur neue Freudigkeit und Glaubenszuversicht entnehmen können, um dann seine Erziehungsaufgabe so zu gestalten, dafs alle unkontrollierte Einwirkung von seiten der verborgenen Miterzieher doch schliefslich der Erreichung des Unterrichtszieles dienen.

---

§ 22. Die Stufen der Erziehung.

Je höher das Ziel ist, welches der Erziehung gesteckt wird, je weniger seine Erreichung als das Resultat einer natürlichen Entwickelung des Zöglings angesehen werden kann, je bestimmter aber doch ein Gradunterschied zwischen dem Sein des Zöglings am Anfang und am Schlufs seiner Erziehung besteht, desto mehr leuchtet es ein, dafs diese nicht eine Sache sein kann, welche ihr Ziel mit einem Schlage erreicht. Gut Ding will seine Weile haben. Je deutlicher man sich weiter vergegenwärtigt, dafs die geringere oder gröfsere Reife des Kindes dem Erzieher mit innerer Notwendigkeit eine Verschiedenheit des Verhaltens bei seiner pädagogischen Thätigkeit auferlegt, desto klarer wird man erkennen,

dafs die erziehlichen Mafsnahmen, welche dem Zöglinge gegenüber anzuwenden sind, in einem abgestuften Verhältnisse zu einander stehen müssen. Mit andern Worten, man hat bestimmte Stufen in der Erziehung des Zöglings zu unterscheiden.

Die Zahl solcher Stufen kann sehr verschieden angegeben werden, je nachdem man diese oder jene zufällige Äufserlichkeit als den Ausgangspunkt für die Bestimmung der einzelnen Stufe und für ihre Abgrenzung gegen die übrigen anwendet. So unterscheidet man die Stufen der Erziehung etwa nach den Einflüssen, welche mit dem normalen Wechsel der Umgebung zusammenhängen, dem das Kind aus Gründen der Erziehung planmäfsig ausgesetzt wird. Man spricht dann von der Erziehung des Kindes auf dem Schofse der Mutter, in der Kinderstube, im Kreise der Familie und in der Schule, und man unterscheidet dann wohl noch eine Erziehung auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe der Schule u. dgl. In einem andern Falle nimmt man seinen Ausgangspunkt von den Stufen der geistigen Entwickelung des Kindes und kommt so zu den Stufen seiner Erziehung, wo es sich der Sprache noch nicht bedienen kann und wo es sich ihrer bedient, aber dann sein Geistesleben wiederum sich fast ausschliefslich auf Anschauung gründet, oder wo vorwiegend das Gedächtnis oder aber vorwiegend der Verstand sich ausbildet, endlich: wo es zur Entwickelung eines selbständigen Willens kommt.

Es lassen sich noch andre Wege zur Bestimmung von Erziehungsstufen denken. Ich suche nach ihnen nicht, um sie zu betreten. Das Ziel der Erziehung, wie es die voraufgegangenen Erwägungen festgestellt haben, bestimmt für mich auch die Stufen der Erziehung. Das Kind soll zu einem christgläubigen Gotteskinde mit glaubensstarkem Charakter herangebildet werden, welches in seinem Berufe die Aufgaben des Gottesreiches erfüllt. Es kann dahin nur dann gelangen, wenn es sich durch eine freie und selbständige Willensthat dafür entscheidet, ein Gotteskind in diesem Sinne zu werden, und wenn diese That der Ausgangspunkt für eine dauernde Willensentscheidung in dieser Richtung ist, also wenn es bei ihm zur Wiedergeburt und zu einem „Gedächtnisse des Willens“ kommt. Ehe nun aber eine solche Willensthat von bestimmender Entscheidung durch den Zögling erfolgen kann, geht für ihn eine Periode der Entwickelung vorauf, in welcher er nicht ohne erziehliche Einwirkung gelassen werden kann. Ist jene That erfolgt, so ist der erstrebte Charakter beim Zögling längst noch nicht fertig; es bedarf vielmehr auch dann noch der erziehlichen Einwirkung auf ihn, bis das Ziel wirklich erreicht ist. Es liegt aber auf der Hand, dafs im ersten Falle jene Einwirkung anders geartet sein mufs, als im zweiten Falle. Jene kann noch nicht die freien, selbstbewufsten und selbständigen Willensentschliefsungen des Zöglings mit in ihre Rechnung ziehen, diese hat dagegen

gerade auch mit solchen Entschliefsungen desselben zu rechnen. Jene hat gleichsam nur erst den Boden zu ebnen und das Ackerfeld zuzurüsten, in welchem der Keim der Charakterbildung aufspriefsen und sich zur vollen Entwickelung entfalten kann; diese dagegen hat Sorge dafür zu tragen, dafs die Charakterentwickelung eine normale, gesunde und gedeihliche werde. So ergeben sich danach zwei Stufen der Erziehung: die eine, welche der Charakterbildung vorarbeitet, die andre, welche in sie selbst helfend und fördernd eingreift. Bei der ersten handelt es sich wesentlich um solche erziehliche Mafsnahmen, durch welche äufserlich bestimmend auf den Zögling eingewirkt wird, dafs er vor dem Bösen bewahrt und an das Gute gewöhnt werde. Bei der andern kommen wesentlich solche erziehliche Einwirkungen in Betracht, welche den Zögling veranlassen, sich selbst durch eine freie That innerlich gegen das Böse zu entscheiden und sich für das Gute zu bestimmen.

Die erste Stufe der Erziehung des Zöglings, wo er mehr bestimmt wird, als sich selbst bestimmt, beginnt mit seinem Eintritt in die Welt, ja, in gewisser Weise schon vor demselben. Bereits die griechischen Philosophen leitete hier eine richtige Erkenntnis, wenn sie im Interesse der Erziehung der Kinder das Eingehen einer Ehe und die Zeugung der Nachkommen nicht dem Zufall der Willkür, sondern dem Ergebnis verständiger Überlegung zugewiesen wissen wollten. Tiefer werden diese Dinge von der christlichen Ethik aufgefafst. Sie erkennt in der Ehe eine göttliche Ordnung der Geschlechtsgemeinschaft, sie stellt darum das Eingehen einer Ehe wie die Führung des ehelichen Lebens unter die Ordnung und Zucht des göttlichen Willens. Sie weifs auch von einem sittlichen Segen der ehelichen Verbindung und Gemeinschaft und beurteilt die blofse Befriedigung sinnlicher Triebe in ihr wie einen frevelhaften Mifsbrauch der Güter dieses Lebens. Wie alles andere Irdische wird ihr auch die Ehe und das Leben in ihr durch das Wort Gottes und das Gebet geheiligt. Deswegen sind für sie auch die Kinder, welche aus christlichen Ehen erwachsen, in den unmittelbaren Zusammenhang mit dem Heiligungsleben ihrer Eltern gestellt. Hier gilt der Grundsatz: „Eure Kinder sind heilig.“ Das Leben der Eltern, „welche im rechten Glauben geheiligt sind“, übt ganz unwillkürlich einen für die Erreichung des Erziehungszieles bestimmenden Einflufs auch auf die erst werdende Persönlichkeit des Zöglings aus.

Noch direkter wird in dieser Richtung auf die Entwickelung des Zöglings durch die Taufe eingewirkt. Sie ist für ihn der „Eingang zu allen göttlichen Gütern und aller Heiligen Gemeinschaft“; auf sie gründet sich sein Anrecht, unter den erziehlichen Einflufs dieser Gemeinschaft der Heiligen, unter ihre bewahrende Hut und ihre sittigende Gewöhnung gestellt zu werden, bis es

bei ihm selbst zu der eigenen That des Glaubens und Vertrauens auf die Gnade kommen kann, die ihm durch die Taufe als sein Erbe und Eigentum in die Wiege gelegt ist.

Im weiteren kommt hier noch eine Menge erziehlicher Mafsnahmen in Betracht, durch welche auf das äufsere Gehaben des Zöglings, auf das, was man seinen gesellschaftlichen Charakter nennen mag, bestimmend eingewirkt wird. Von ihnen wird demnächst noch genauer die Rede sein. Hält man es für nötig, sie alle unter einem gemeinsamen Namen zusammenzufassen, so kann man sich dafür den von Herbart gebrauchten Ausdruck der pädagogischen „Regierung" des Zöglings gefallen lassen, denn der Erziehung auf dieser Stufe ist es allerdings eigentümlich, dafs der Erzieher den Zögling gängelt und leitet, weil dieser noch nicht imstande ist, sich selbst zu leiten und zu regieren.

Die zweite Stufe der Erziehung nimmt ihren Anfang von dem für die Charakterbildung des Zöglings so entscheidenden Augenblicke, wo dieser die Fähigkeit selbständiger Willensentschliefsungen bekundet. Die Thätigkeit des Erziehers ändert sich nunmehr nicht so sehr in ihren Motiven und ihrer Richtung als in dem unmittelbaren Zwecke ihrer Mafsnahmen. Sie geht jetzt dahin, den Zögling zu veranlassen, sich mit innerer Selbstentscheidung dauernd von dem Bösen abzukehren und sich dauernd für das Gute zu entscheiden. Was der Erzieher jetzt zu thun hat, fafst Herbart unter dem Namen der „Zucht" zusammen. Die Abweichung von dem gewöhnlichen Sprachgebrauche, wonach die Zucht entweder die körperliche Aufwartung animalischer oder vegetativer Geschöpfe zur Erzielung eines materiellen Gewinnes, oder im Rahmen der Erziehungspraxis den gewaltthätigen Eingriff zur Hemmung der individuellen Freiheit bezeichnet, läfst die Verwendung dieses Ausdruckes zur Bezeichnung der erziehlichen Thätigkeit, von der jetzt die Rede ist, nicht rätlich erscheinen. Da sich ein anderweiter einzelner Ausdruck zur unmifsverständlichen Bezeichnung derselben nicht anbietet, stehen wir von der Anwendung eines solchen ab. Wir begnügen uns vielmehr nur, die zweite Stufe der Erziehungseinwirkung als solche kenntlich zu machen.

Das Schwierige der Aufgabe des Erziehers auf dieser Stufe liegt darin, dafs er auch hier einen auf das Verhalten des Zöglings bestimmenden Einflufs ausüben, und dafs dies Verhalten doch ein freies, spontanes, selbständiges sein soll. Das scheint sich zu widersprechen. Aber nur die logische Unterscheidung der Begriffe hält hier auseinander, was in Wirklichkeit nicht auseinander fällt. Wissen ist Macht und wird darum von selbst zur Bethätigung seiner Macht. Ein Wissen um sittliche Werturteile, welches der Erzieher im Zöglinge erzeugt, setzt sich deswegen leicht und wie von selbst in eine Anerkennung derselben für das eigne Wollen und Handeln des Zöglings um. Auf dieser Erfahrung ruht ja die

ratio des Unterrichts, der dem Schüler vom Erzieher erteilt wird. Aber freilich, wie und durch welchen Vorgang sich das Wissen in Wollen umsetzt, ist uns vorläufig ein psychologisches Geheimnis, und wird es voraussichtlich auf immer bleiben; dazu giebt es bis jetzt keine menschliche Gewalt, welche diesen Vorgang erzwingen könnte, und voraussichtlich wird eine solche auch künftig nicht ausfindig gemacht werden. Die Geschichte weist auf viele Fälle hin, wo sich der Zögling wider die bessere Erkenntnis für das Böse entschieden, und der christliche Erzieher ist sich völlig bewufst, dafs die Entscheidung seines Zöglings für das Gute nicht sein Werk, sondern das Werk eines andern, dafs sie Gnade ist, weil es von dem gewirkt wird, der uns „durch das Evangelium beruft, mit seinen Gaben erleuchtet, im rechten Glauben heiligt und erhält". Dieser Wirklichkeit gegenüber wird er nicht in den Wahn geraten, durch seine pädagogischen Mafsnahmen den entscheidenden Akt der Willensbestimmung forcieren zu können. Wie alle Geburt ihr Geheimnis hat, so hat dies im höchsten Mafse auch die Wiedergeburt. Auch hier heifst es: „Es liegt nicht an jemandes Wollen oder Laufen, sondern an Gottes Erbarmen." Er wird aus dem gleichen Grunde aber ebensowenig dem Irrtum verfallen, als müfste die entscheidende Willensthat beim Zöglinge mit einem Schlage erfolgen und der Akt der Wiedergeburt die Sache eines einzigen Augenblickes sein. Alles Werden hat seinen verborgenen Anfang und vollzieht sich unbeachtet in der Stille; es gilt dies auch vom Werden des Kindes Gottes. Und dasjenige Werden behält den festesten Bestand, welches in einem normalen Ansetzen der neuen Bildung und in normalem Wachstume derselben besteht. Gerade beim Kinde ist eine solche allmähliche Bildung des neuen Wesens das Gewiesene, weil bei ihm alles im Werden begriffen ist.

Der Erzieher thut also gut, wenn er sich dem wirklichen Thatverhalte gegenüber, wie er ihn für den Erfolg seiner Wirksamkeit auf dieser zweiten Stufe der Erziehung vorfindet, aufrichtig bescheidet. Ratlos und hoffnungslos braucht er darum längst noch nicht zu sein. Vielmehr hat er allen Grund, mit Freudigkeit und Zuversicht an sein Werk zu gehen. Weifs er doch: Sein Zögling ist getauft und hat damit das Angeld des Geistes erlangt; und „welche der Geist Gottes treibt, die sind Gottes Kinder". Steht ihm doch für seine Einwirkung auf den Zögling das Wort Gottes zu Gebote, welches selbst geistgeboren den Geist der Wiedergeburt im Menschen schafft; welches selbst geisttragend Geist und Leben wirkt und spendet. Ist der christliche Pädagoge doch selbst von dem Glauben und seiner Kraft erfafst und erfüllt, der auch den Zögling ergreifen und zum Gotteskinde machen soll. In diesem Glauben übt er sein Werk der Erziehung an denen, die ihm befohlen sind. Er übt es in vertrauensvoller Fürbitte für sie und in hoffnungsfreudiger Zuversicht auf den, der „es den Aufrichtigen

gelingen läſst", und alle seine erziehlichen Maſsnahmen, die er im einzelnen ergreift, um auf die Willensentscheidung und Herausbildung eines wirklich sittlichen Charakters bei seinem Zöglinge einzuwirken, und von denen demnächst noch genauer die Rede sein wird, halten sich frei von der Unrast einer vielgeschäftigen Unsicherheit und werden getragen von der Glaubensgewiſsheit, die auch in Geduld auf die Stunde des Herrn warten kann, welche für den Zögling die Entscheidung zum Guten bringen soll.

---

§ 23. Maſsregeln der Erziehung, durch welche das äuſsere Wohlverhalten des Zöglings bestimmt wird.

Ziller, S. 106 ff. Derselbe, die Regierung der Kinder. Leipzig 1857. Uffelmann, Handbuch der öffentlichen und privaten Hygiene des Kindes. Leipzig 1881. Höber, Pflege und Erziehung der Kinder in den ersten Lebensjahren. Homburg v. d. H. 1890. Fröbel, die Kindergärten. Blankenburg 1848. Waitz, S. 126 ff. Eitner, die Jugendspiele. 1890. Döring, S. 51 ff.

Der ersten Stufe der Erziehung entspricht eine Reihe von Erziehungsmaſsregeln, durch welche der Zögling in seinem äuſsern Verhalten, in seinem Thun und Lassen, in seinem Sichgeben und Benehmen, in dem, was man seinen gesellschaftlichen Charakter nennen kann, bestimmt wird. Es sind Maſsnahmen, durch welche er zunächst in die der Jugend gezogenen Schranken gewiesen werden soll, um sich dann freilich aus ihnen heraus zur persönlichen Freiheit und einem selbständigen sittlichen Charakter zu entwickeln. Auch die Verweisung in solche Schranken gehört zu den Aufgaben auf dieser Stufe der Erziehung. Gewiſs gilt der Satz: „Maxima debetur pueris reverentia", denn jedes Kind, auch das kleinste, trägt die Majestät des göttlichen Ebenbildes an sich, und jedes, auch das ärmste, ist durch die Geburt von oben her ein Königskind geworden. Als lebendes Wesen hat es ein Recht zu leben und damit ein Anrecht an den Genuſs der Güter, welche das Leben in sich birgt. Der Erzieher ist nicht berechtigt, ihm zu versagen, worauf es einen Anspruch hat, ihm die Lust am Leben zu rauben und ihm das Gemüt zu vergällen. Aller rohen und lieblosen Behandlung gegenüber bleibt die Mahnung in Geltung: „Erbittert eure Kinder nicht."

Aber Kinder sind doch eben auch nur erst Kinder, und ihnen gebührt darum nicht die Herrschaft über die Gesellschaft, in der sie leben. Es ist das Naturgemäſse, daſs das Regiment in den Händen der Erwachsenen liegt, und Kinder sollen „ihren Eltern gehorchen und dienen". Die Alten sind nicht dazu da, sich von den Jungen tyrannisieren zu lassen. Es ist vielmehr ihr gutes Recht, darauf zu halten und zu dringen, daſs die Jugend sich in

die ihr durch die Ordnung der Gesellschaft angewiesene Stellung gewöhne, dafs sie sich in die ihr zukommenden Formen des Umgangs, die Regeln des Anstands und der Höflichkeit füge und in ihnen heimisch werde, dafs sie sich der ältern Generation gegenüber ehrerbietig, gehorsam und dienstwillig erweise. Die Gesellschaft hat ein Recht, solches Verhalten von der Jugend zu fordern, und an dem Erzieher ist es, den Zögling bei Zeiten an dasselbe zu gewöhnen. Es geschieht im Interesse der Gesellschaft; es geschieht aber auch im Interesse des Zöglings selbst, denn: „Es ist einem Manne gut, dafs er das Joch in der Jugend trage“; zur Freiheit gelangt man nur durch die Gebundenheit, und nur aus der Enge heraus findet man sich in der Weite zurecht.

Zu den Schranken, welche die Erziehung der Jugend zu ziehen hat, gehört vor allem die Zähmung ihrer Begierden. Ein Teil derselben hat seinen Ursprung in dem körperlichen Organismus des Kindes. Sie werden hervorgerufen durch den zur Erhaltung des Lebens notwendigen Stoffwechsel in seinem Körper, durch die ununterbrochene Thätigkeit seiner Nerven, durch den Gebrauch seiner Muskeln und dergl. Es handelt sich um eine vielfach ganz spontane Entladung der durch innere Veränderung des lebendigen Organismus angesammelten Spannkraft. Solche Entladungen lassen sich bei den niedrigsten Organismen, z. B. bei den sog. Amöben beobachten, wo andre Formen des seelischen Lebens nicht nachweisbar sind. Derartige Beobachtungen haben zu dem vorschnellen Schlusse geführt, die Psychologie müsse als „voluntaristische“ erfafst werden. Man wird die Richtigkeit dieses Standpunktes bezweifeln dürfen; aber die Thatsache, welche in dem Zusammenhange der gegenwärtigen Erwägungen ins Auge zu fassen ist, bleibt dabei in ihrem ganzen Gewichte bestehen. Ein Teil der Begierden hat seinen Ursprung, wie gesagt, in dem leiblichen Organismus des Kindes, den niemand anders zu gestalten vermag, als er ist. Man spricht daher mit Recht von einem Nahrungs-, Bewegungs- und Thätigkeitstriebe des Kindes. Neben ihnen tritt der Lebens-, der Erhaltungs- und nach erlangter Geschlechtsreife auch der Geschlechtstrieb auf, als Zeichen einer individuellen Bestimmtheit jedes einzelnen Kindes im Unterschiede von allen andern. Die Triebe haben ihren Ursprung zumeist in bestimmten körperlichen Bedürfnissen, deren Befriedigung einerseits zur Erhaltung und normalen Entwickelung des Kindes nötig ist, andrerseits in ihm das Lustgefühl des Behagens hervorruft, während ihre Nichtbefriedigung nach beiden Seiten den entgegengesetzten Erfolg hat, davon ganz zu geschweigen, dafs es auch für die Umgebung des Kindes eine Quelle sympathischer Befriedigung und Lustempfindung ist, das Kind von normaler Entwickelung in solchem Zustande des Behagens zu beobachten, dafs dagegen der Anblick eines in Siechtum verkümmernden Kindes ein Mitgefühl erweckt, welches durch Schmerz und Wehmut bestimmt

ist. — Die Triebe entspringen aber auch zum Teil der Quelle eines eignen, früh beim Kinde sich bildenden Personenlebens, welches sich teils als Empfindung des bestimmten Soseins, wie es ist, kund giebt, teils in dem Wunsche und Streben, sich in seiner individuellen Eigenart Beachtung und Geltung zu verschaffen.

Was nun zunächst jene aus körperlichen Bedürfnissen entspringenden Triebe betrifft, so will nicht übersehen werden, dafs sie mit der Natur des Zöglings gegeben sind. Sie hören darum auch in dem Wiedergebornen nicht auf; sie sind vielmehr natürlich, gottgewollt und zunächst sittlich indifferent. Darum hat kein Erzieher das Recht, sie etwa zu unterdrücken, oder gar sie zu vernichten. Er hat ihre Berechtigung vielmehr anzuerkennen und dem Zöglinge zur Ermöglichung ihrer Befriedigung Raum zu geben, aber nur den Raum, der durch die Schranken der Sittlichkeit umgrenzt ist. Diese Schranken kann jetzt nur erst der Erzieher allein für den Zögling bestimmen, da dem letztern für die eigne Bestimmung noch ebenso die Einsicht wie die Kraft fehlt. Der Erzieher wird vielmehr der Spiritus rector für das noch willenlose unmündige Kind. Je nach der Bedeutung für die Entwickelung des Zöglings normiert er darum seine Triebe, indem er ihre Befriedigung zuläfst, regelt und einschränkt, so wie es den Zwecken der Erziehung entspricht. Nur die Befriedigung eines dieser Triebe versagt er ihm schlechthin, das ist die Befriedigung des Geschlechtstriebes, weil eine solche aufserhalb der Ehe, zu welcher der Zögling ja noch kein sittliches Recht hat, nach dem Mafse der christlichen Ethik als Verletzung der Keuschheit schlechthin unsittlich ist. Aber diese Versagung verliert in dem Augenblicke, wo sie verfügt wird, den Charakter eines blofs äufserlichen Zwanges, weil sie ja erst dann zu erfolgen braucht, wenn jener Trieb sich im Zöglinge zu regen beginnt, also bei normaler Entwickelung des Zöglings erst zu einer Zeit, wo er bereits Proben selbstbewufster Willensentscheidung für das Gute abgelegt hat und schon soweit sittlich gereift ist, dafs er den jetzt in ihm erwachenden neuen Trieb unter die Zucht seines eignen Willens stellt, um sich aus eigner Willensentscheidung so eine Befriedigung desselben zu versagen, und zwar aus dem Grunde, weil ihm selbst das Gegenteil schlechthin als unsittliche Handlung gelten würde.

Die pädagogische Regelung des Lebens- und Erhaltungstriebes, sowie die erziehliche Befriedigung des Nahrungs- und Bewegungstriebes im Zöglinge geschieht hauptsächlich durch seine körperliche Pflege. Die Grundsätze über die zweckmäfsigste Ernährung und Bekleidung des Zöglings, sowie über die richtigste Verteilung des notwendigen Wechsels zwischen Bewegung und Ruhe, zwischen Wachen und Schlafen und dgl. überläfst der Pädagoge dem Arzte zu bestimmen, und er ordnet sich hier den von jener Seite kommenden Vorschriften, welche sich auf wissenschaftliche Studien und

Erfahrungen gründen, willig und vertrauensvoll unter. Deshalb wird auch hier auf die oben angeführte einschlägige Litteratur verwiesen. Auch bei dem entschiedensten Gegensatze gegen die materialistische Weltanschauung, erkennt der Erzieher doch an, das die Kräftigkeit der Bethätigung des menschlichen Geistes sehr wesentlich von der Gesundheit des Körpers abhängt, und die Gesundheitslehre hat nicht er, sondern der Arzt aufzustellen. Was der Erzieher jedoch in dieser Hinsicht zu beachten hat und worin er sich von dem Arzte keine Vorschriften machen läfst, ist die pädagogische Seite der Sache. Von diesem Standpunkte aus ergeben sich dann aber für ihn die folgenden Forderungen. Es ist nicht nur physiologisch das Natürlichste, sondern auch ethisch das Pflichtmäfsige, dafs die Mutter selbst ihr neugeborenes Kind stillt. Geschieht es, so bilden sich gleichsam von selbst die Keime dankbarer Anhänglichkeit im Zöglinge an die, von der er sich für die Befriedigung seines Nahrungstriebes abhängig weifs, und nur von der Mutter kann vorausgesetzt werden, dafs sie dies erste Geschäft erziehlicher Einwirkung auf ihr Kind mit derjenigen Gewissenhaftigkeit und aufopfernden Liebe ausrichtet, welche dafür erforderlich sind. Am wenigsten können diese Dinge bei einer solchen Amme vorausgesetzt werden, welche infolge eines sündlichen Fehltrittes einem Kinde das Leben geschenkt, dessen Recht an seine Mutter nun eben diese Mutter aus Gewinnsucht an ein fremdes Kind verkauft, das gedeihen darf, während das eigne verkümmert, zu dem sie nie in ein persönliches Verhältnis treten darf, derweil das Band, das sie mit ihrem eignen Kinde verbindet, immer lockrer wird. Die Amme erscheint vom pädagogischen Standpunkte aus als der ungeeignetste Ersatz für eine solche Mutter, die nach ärztlicher Weisung ihr Kind nicht selbst stillen soll; der Erzieher wird in solchem Falle jeder andern Ernährung seines Zöglings derjenigen durch eine Amme den Vorzug geben. — Auch von dem Zeitpunkte an, wo das Kind von der Mutterbrust entwöhnt ist, sollte die Mutter es sein, welche ihm selbst die nunmehr erforderlichen Speisen reicht, und es empfiehlt sich nicht, etwa mit Rücksicht auf die damit verbundene Gene, oder gar um der blofsen Etiquette willen den Zeitpunkt ungewöhnlich weit hinauszuschieben, wo der Zögling mit Vater und Mutter, mit den Geschwistern und übrigen Hausgenossen gemeinsam an den Tisch der Familie gesetzt wird. Am häuslichen Tische gewöhnt er sich an das Innehalten fester Zeiten für Essen und Trinken, dort gewöhnt er sich an eine feste Ordnung im Genusse der Speisen, er lernt unter der Ordnung des Tischgebetes mit der Befriedigung seines Wunsches warten, bis der dafür erlaubte Augenblick kommt, und lernt es verstehn, was es heifst: „Mit Danksagung empfangen unser täglich Brot“, er fügt sich ohne grofse Überlegung in die Regeln des Anstandes, welche die Tischordnung mit sich bringt, und wächst gleichsam von selbst durch

Anteilnahme an den Gesprächen über Tisch in die Sitte edler Geselligkeit hinein. Wird nun weiter im Gewähren und Versagen bestimmter Speisen planmäſsig verfahren, so kann dadurch die Freude am Dasein ebenso gepflegt werden, wie sich die Tugend neidloser Zufriedenheit inmitten eines begehrlichen und genuſssüchtigen Geschlechtes auf diese Weise bilden wird. Hält der Erzieher nicht nur zur Mäſsigkeit im Genusse der Speisen an, sondern gelangt der Zögling sogar dahin, aus eignem Antriebe hin und wieder einem Genusse zu entsagen, der ihm vom Erzieher nicht versagt ist, so wird ihm die Nahrungspflege, welche man ihm angedeihen läſst, zu einer Vorstufe freier sittlicher Charakterentwickelung.

Dasselbe gilt auch von der körperlichen Pflege durch die Kleidung. Zunächst hat auch rücksichtlich der Bekleidung des Zöglings während des Tages im Hause und im Freien, wie während der Nacht in dem zweckmäſsig eingerichteten Bette und dergleichen wiederum der Arzt die Weisungen zu geben, welche für den Pädagogen bindend sind. Das Absehn des Letztern ist auch hier vor allem auf die Befolgung der erziehlichen Grundsätze gerichtet. Er hat sich daran zu erinnern, daſs das Kleid der Hüter des Schamgefühls und das Bekleidetsein der Ausdruck der Schamhaftigkeit ist. Er muſs darum wünschen, daſs die Mutter, als die Hüterin züchtigen Wesens, das Ankleiden des Zöglinges so lange selber besorgt oder persönlich beaufsichtigt, bis dieser sich selbst anzukleiden gelernt hat, und muſs dabei auf die gute Zucht halten, welche die Voraussetzung zur Entwickelung züchtiger Gesinnung ist. Es muſs darauf gedrungen werden, daſs Kinder verschiedenen Geschlechtes niemals unbekleidet mit einander verkehren, oder gar gemeinsam gebadet werden, sie haben immer bekleidet vor einander zu erscheinen und sind darum auch nicht in ein und demselben Raume gleichzeitig anzukleiden. So legt die keusche Verhüllung des Körpers den Keim zur innern Keuschheit, und die Darreichung des Kleides an den Zögling bereitet seine sittliche Charakterbildung vor. Es geschieht dies noch mehr, wenn das Kleid für den Zögling so gewählt wird, daſs es schmückt, ohne zu prunken, daſs es auszeichnet, ohne eitel zu machen, und wenn der Zögling angehalten wird, seine Kleider allezeit sauber und heil zu tragen, sie zu schonen und auch dann, wenn er sie nicht trägt, in guter Ordnung aufzubewahren. Wer daran gewöhnt ist, auf sein Kleid zu achten, hat wohl auch gelernt, auf sich selbst zu achten.

Die körperliche Pflege reicht dem Zöglinge neben der Nahrung und Kleidung noch vieles Andre dar. Ich nenne die stete Reinerhaltung des Körpers durch Baden und Waschen der einzelnen Glieder, die sorgfältige Pflege der Augen und Ohren, der Zähne und Nägel, die Reinerhaltung und richtige Temperierung der Zimmerluft, die Bewegung im Freien, die gymnastischen Übungen, das Rudern, Reiten und dergleichen. Ebendahin ist auch seine Ge-

wöhnung an gute Körperhaltung beim Gehen und Stehen, beim Sitzen und Liegen, beim Arbeiten und Ruhen zu rechnen. Es wird nicht nötig sein, alle Einzelheiten, die dabei einen erziehlichen Wert haben, genau zu erörtern. Es genügt daran zu erinnern, dafs alle diese Mafsnahmen den Zweck haben, die aus der körperlichen Eigenart des Zöglings und aus seiner somatischen Entwickelung sich ergebenden Triebe durch angemessene Befriedigung so zu regeln und so zu ordnungsmäfsigem Gebrauch zu leiten, dafs derselbe sich an das Gute gewöhne und vor dem Bösen bewahrt bleibe.

Die Triebe des Zöglings haben ihren Ursprung jedoch nicht nur in seiner körperlichen Beschaffenheit, sondern viel mehr noch in der Eigenart seiner Seele. Die Seele fühlt sich mit innerer Notwendigkeit getrieben, das ihr spezifisch eignende Geistesleben zu bethätigen. Der Erzieher hat kein Recht, diese natürliche Seelenthätigkeit seines Zöglings lahmzulegen oder gar gewaltsam zu unterdrücken, er hat ihr vielmehr angemessenen Raum und passende Gelegenheit zur Bethätigung zu verschaffen, er hat diese Bethätigung so zu regeln, dafs auch hier der Zögling vor dem Bösen bewahrt und an das Gute gewöhnt wird. Hier kommt der ganze Reichtum der psychischen Erscheinungen in Betracht, der mit dem Dasein der Seele notwendig gegeben ist. Man ist von jeher bemüht gewesen, hinter das Wesen der einzelnen Erscheinung zu kommen und ihre Menge durch Hervorhebung der markanten Züge an ihnen zu Gruppen zu ordnen. So ist man schon im Altertum dahin gelangt, im Seelenleben die Funktionen des Erkennens, des Fühlens und des Wollens zu unterscheiden. Bis in die Gegenwart hinein findet diese Gruppierung weitgehende Zustimmung. Es geschieht das mit Recht, denn es läfst sich nicht in Abrede nehmen, dafs das Seelenleben nach einer andern Seite hin funktioniert, wenn es sich in ihm um ein Erkennen, ein Fühlen oder ein Wollen handelt. Den ausschlaggebenden Richtungsunterschied dabei leugnen, ist der verhängnisvolle Fehler, dem man in neuern psychophysischen Arbeiten immer noch begegnen mufs. Der Unterschied ist und bleibt durch das Überwiegen der Richtung bestimmt, nach welcher das Gewicht des einzelnen seelischen Vorganges gravitiert. Damit ist dann aber auch schon angedeutet, dafs ein solcher Vorgang nie isoliert auftritt, sondern dafs er als ein durch vielfach verschlungene Fäden zusammengehaltenes Gedankengewebe erscheint. Seine Isolierung geschieht nur zum Zwecke der begrifflichen Analyse. Für diesen Zweck ist es aber vollständig berechtigt, Empfindung, Wahrnehmung, Anschauung, Vorstellung, Begriff, Idee, Urteil, Schlufs in der einen Richtung, Gefühl, Stimmung, Pathos, Affekt in der zweiten Richtung und endlich die verschiedenen Formen der Willenserscheinung in der dritten Richtung zu unterscheiden. Dabei hat es dann aufserdem noch seine Berechtigung, einen Unterschied zu machen zwischen

einer Empfindung und der Empfindung, zwischen einem Gefühle und dem Gefühle, zwischen einem Wollen und dem Wollen, ohne dafs man damit die unhaltbare Theorie der sogenannten Seelenvermögen vertreten müfste. Was der Pädagoge sich nur gegenwärtig halten mufs, ist die Thatsache eines vielgemaschten spontanen Seelenlebens, in welchem der Ursprung eines grofsen Teiles der Begierden seines Zöglings zu suchen ist.

Die erste erziehliche Mafsregel, welche sich ihm zur Regulierung dieser Begierden anbietet, ist die Beschäftigung des Zöglings. In jedem Kinde wohnt der Beschäftigungstrieb; soll er nicht vergehen und damit eine persönliche Schädigung für das Seelenleben des Kindes eintreten, so mufs ihm Nahrung zugeführt werden. Auf die grofsen sittlichen Gefahren, die in der Beschäftigungslosigkeit, im Müfsiggange liegen, weist schon das Sprichwort. Beschäftigung gewährt der Erzieher seinem Zöglinge bereits durch den Unterricht; je vielseitiger das Interesse ist, das dieser erwecken soll, desto intensiver ist die geistige Beschäftigung, die er gewährt. Neben dem Unterricht hat der Erzieher dem Zögling aber noch weitere Anregung und Anleitung zu angemessener Beschäftigung zu geben, nicht aber eigentlich im vollen Sinne des Wortes sie anzuordnen. Er hat vielmehr dahin zu wirken, dafs der Zögling sich solche Beschäftigung unter seiner Anleitung selbst ausdenkt. Die Fröbelschen Beschäftigungsmittel zeigen, wie leicht sich das erreichen läfst. Aber wichtiger ist, dafs die Beschäftigung des Zöglings in eine Richtung geleitet werde, wo sie gleichsam eine soziale Bedeutung gewinnt. Dafür bietet sich zunächst der Weg unterstützender Förderung der sozialen Berufsarbeit des Erziehers. Der Bauerknabe geht dem Vater beim Arbeiten auf dem Acker zur Hand, der Sohn des Handwerkers reicht dem seinen das Gerät, dessen er bedarf u. s. w. So lernt der Zögling diese Arbeiten kennen, verstehn, werten; er empfindet, was es heifst, andern helfen und dienen, er wächst wie von selbst in die sympathische Empfindung der Mitfreude am Gelingen, des Mitleidens beim Mifslingen und kommt unwillkürlich zu einer sozialen Lebensbethätigung seines Daseins. Sie kann bald dadurch erweitert werden, dafs er auch zur Handreichung im Dienste von solchen Personen verwandt wird, die nicht Glieder der Familie sind. Er wird ausgesandt, eine Botschaft auszurichten, dem Armen eine Gabe, dem Kranken eine Erquickung zu bringen. Glücklich der Zögling, den sein Erzieher diesen Weg leitet. Einer der empfindlichsten Schäden der Gegenwart ist es vom erziehlichen Standpunkte aus angesehen, dafs es die sozialen Verhältnisse der Fabrikarbeiter diesen verbieten, ihre Kinder für ihre Berufsarbeit durch Beteiligung an derselben zu interessieren, und dafs in den Kreisen des Proletariats die Botschaft, zu welcher die Kinder ausgesandt werden, sich nur zu leicht zu einer Botschaft des Bettels mit allem, was unliebsames daran hängt, gestaltet.

Der andere Weg ist der, dafs man den Zögling in der Ausführung von Plänen, die er selbst entworfen, eine Kraftprobe seiner eigenen Leistungsfähigkeit machen und erleben läfst. Man steht ihm dann mit seinem Rate beim Entwurfe und mit zweckmäfsiger Anleitung bei der Ausführung der Pläne zur Seite, man warnt ihn, wo er fehlzugehen im Begriff ist, ermutigt ihn, wo er zu erschlaffen droht. Auch bei diesen Unternehmungen wird es gut sein, wenn der Erzieher dahin wirkt, dafs der Zögling mit ihnen irgend einen Zweck verfolgt, durch welchen er andern eine Freude oder einen Nutzen bereitet, so dafs seine Beschäftigung also eine soziale Wendung erhält. Sie kann noch deutlicher nach dieser Seite hin gewandt werden, wenn er dem Zögling auch schon auf dieser Stufe sein Vertrauen durch die Übertragung kleiner Ämter im Hause oder in der Schule zeigt, bei deren Ausrichtung er sich an Aufmerken, Regelmäfsigkeit, Ordnung, Gewissenhaftigkeit, Dienstwilligkeit und ähnliches, also an das Gute, gewöhnt und vor der Mufse zum Bösen bewahrt bleibt.

Eine besondere Art der Beschäftigung verdient wegen ihrer hervorragenden pädagogischen Bedeutung noch genauer besprochen zu werden; es ist dies das Spiel. Der Trieb zu dieser Beschäftigung ist dem Kinde in hervorragendem Mafse eigen; das Kind spielt von selbst gern, weil es unmittelbare Lust an der Bewegung wie an den Empfindungen hat, die sie hervorruft. Das Spiel ist als eine freie Äufserung der Phantasie und der frei schaffenden Selbstthätigkeit des Kindes anzusehen. Es hat seinen Gegensatz ebenso in der Unthätigkeit wie in der Arbeit, durch welche ein bestimmter Zweck beabsichtigt wird. Das Spiel ist noch am ersten der künstlerischen Thätigkeit des Erwachsenen zu vergleichen, die man ja wohl als ästhetisches Spiel ansehen kann. Da es dem Kinde natürlich ist zu spielen, bedarf es höchstens der Anregung und der Erlaubnis zum Spiele. Wo der Erzieher den Spieltrieb erst wecken, oder gar das Spielen selbst gebieten müfste, würde man auf ungesunde Zustände im Gemüte oder in der Umgebung des Zöglings schliefsen dürfen. Ein Kind, welches nicht mehr spielen mag, ist kein rechtes Kind mehr, und der Erzieher hat bei einem solchen zunächst nach der Ursache dieser Erscheinung zu forschen. Sie kann in schlechter Ernährung liegen, in Übermüdung durch Arbeit oder sonstige Anstrengung, in der Keimbildung zu einer schweren Krankheit, in dem Gefühle von einem grofsen Unrechte, dessen das Kind sich schuldig gemacht, um nur an einige Möglichkeiten zu erinnern. In solchen Fällen wird es vor allem Sorge des Erziehers sein müssen, die Ursachen der Abneigung des Kindes zum Spielen zu beseitigen, damit ihm seine Jugend nicht verkümmert und sein kindlicher Sinn nicht vergreist werde. Ein Kind aber, das nicht mehr spielen dürfte, wäre um sein Erbteil in der Jugend betrogen, und sein Erzieher hätte vor allem das Mandat,

ihm mit allem Nachdruck das verlorene Erbteil von seinen Betrügern wiederzugewinnen, unter denen die „trockenen Schleicher“ die gefährlichsten sind, welchen in ihrem griesgrämlichen Sinne „das Fideln, Lärmen, Kegelschieben ein gar verhafster Klang“ zu sein scheint. Nötigenfalls müfste in solchem Falle auch dem gegenteiligen Urteile der Gesellschaft zum Trotze dem Zöglinge Gelegenheit und Anstofs zum Spielen gegeben werden. Sonst aber ist es das Normale, dafs sich der Spieltrieb beim Kinde ganz spontan geltend macht. Wo es geschieht, ist darum des Erziehers Aufgabe auch hier nur auf das Ordnen und Regeln des kindlichen Verhaltens zu beschränken. Dazu gehört dann freilich auch die Einschränkung, ja unter Umständen sogar das Verbot des Spieles, weil die stete Übung des Spieles auch dem Kinde Gefahren für seine Entwickelung bringen und ihm seine sittliche Charakterbildung erschweren würde. — Die Form des Spieles ist eine sehr verschiedene; das Kind spielt mit dem Spielzeug, das ihm eigens zu diesem Zwecke gegeben ist, oder das es sich selbst dafür angefertigt hat; es spielt mit Pflanzen und Tieren seiner Umgebung; spielt vor allem auch mit seinesgleichen. Aber in all dieser Verschiedenheit läfst sich doch ein Zug einheitlicher Anschauung erkennen: In seinem Spiele schafft sich das Kind seine eigne Welt sozialer Verhältnisse, in welcher sich seine Auffassung der Welt der Erwachsenen spiegelt. Darum beseelt es das leblose Spielzeug in seiner Phantasie, um mit ihm wie mit lebendigen Personen umzugehn; es wäscht und kleidet seine Puppe an, es füttert sie und bringt sie zur Ruh, es redet mit ihr, lobt und liebkost sie, oder tadelt und straft sie. Spielzeug, welches von ihm nicht leicht beseelt werden kann, wie z. B. die Körper der Fröbelschen Beschäftigungsspiele, werden ihm erst dann lieb, wenn es ihm gelingt, sich Formen aus ihnen zurechtzulegen, die es seines persönlichen Umgangs würdigen kann. Lieber als solche nur erst durch Zusammenlegung lebendig werdenden Körper sind ihm Dinge, die leicht in seiner Hand ihre Form verändern lassen, oder die durch eine Bewegung leicht zum Tönen gebracht werden können. Sie sind freilich gerade wegen dieser Eigenschaften am meisten der Gefahr der Zerstörung ausgesetzt, weil dem spielenden Kinde nur zu leicht der Trieb innewohnt, hinter den Mechanismus seines Spielzeuges zu kommen, als wollte es das „Ding an sich“ in ihm entdecken. Deutlicher noch tritt die Eigenart des spielenden Kindes in den geselligen Spielen mit seinesgleichen hervor. In ihnen schafft es sich seine Familie, seine Gemeinde, seine Kirche, seinen Staat und alle andern geselligen Verhältnisse, soweit es eine Vorstellung von ihnen hat. Wiederholen sich dieselben Spiele dieser Art, so bilden sich feststehende Spielregeln, welche den Wert von unumstöfslichen Gesetzen in diesen Interessenverbänden haben, die gleichsam nur auf verfassungsmäfsigem Wege abgeändert werden können. — Der Pädagoge ordnet in allen diesen Dingen

nichts an, nur bedenklichen Regeln wehrt er ebenso, wie allem rohen Wesen beim Spiele. Im übrigen beschränkt er sich darauf, zu beobachten, oder er beteiligt sich selber am Spiele, wo nicht zu befürchten ist, dafs er dadurch die Lust freier Unbefangenheit der Spielenden stört, oder selber an seiner Autorität Einbufse leidet. Beteiligt er sich, so ordnet er nicht an, sondern er berät sich nur mit den übrigen, er ordnet sich selbst den Spielregeln unter und vermeidet es, durch seine Überlegenheit den Zögling zu entmutigen oder zu beschämen. — Der pädagogische Wert des Spieles ist ein sehr mannigfacher. Es unterstützt den Unterricht durch Erweiterung der Anschauung, durch genaue Auffassung für die Formen, Farben, Zahlen und dergleichen. Trotzdem soll die Zeit des Spielens nicht zur Lehrstunde werden, die den Unterricht zu ersetzen oder zu ergänzen hätte. Von der pädagogischen Verirrung, die darin liegt, wenn Erhard Weigel oder Basedow das Lesen an gebackenen Konfektbuchstaben, die gegessen werden mufsten, lernen lassen wollten, schweige ich hier; dafs es sich dabei um eine Verirrung handelt, liegt auf der Hand. Nicht anders ist es zu beurteilen, wenn man die Kinder das geographische oder historische Lottospiel spielen läfst, damit sie dabei ihre Länder- und Geschichtskunde erweitern. Die Verirrung wird aber zur Geschmacklosigkeit, wenn man das geistlose „Post- und Reisespiel“ früherer Zeiten in der Gegenwart zu dem Spiele „St. Paulus zu Wasser und zu Lande“ umformt, damit die Kinder durch dasselbe die Missionsreisen des Heidenapostels kennen lernen. Was das Spiel zur Unterstützung des Unterrichtes beiträgt, soll immer nur als eine gelegentliche und ungesuchte Leistung angesehen werden. — Das Spiel ergänzt weiter in glücklicher Weise die Zwecke der körperlichen Pflege durch die Gelegenheit zur Bewegung und Entfaltung der Gewandtheit, sowie zur Ausbildung des ästhetischen Sinnes. Schon Gutmuts hat darauf in seiner Schrift: „Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes“, 1796 aufmerksam gemacht, und in diesem Sinne wollen auch die öffentlichen Aufführungen der sogenannten Schuldramen im 17. Jahrhundert gewürdigt sein. Dem Kinde ist eine Neigung zur Mimik natürlich; es übt sie nicht nur gern, um nachzuahmen und darzustellen, sondern auch um sich geltend zu machen und „sich aufzuspielen“. — Der letzte Ausdruck zeigt, nach welcher Seite hin hier auch eine Gefahr für seine Charakterbildung liegt, vor der der Erzieher seinen Zögling zu hüten hat. Es führt dies unsre Gedanken von selbst auf die Erwägung der Bedeutung, welche das Spiel für die Bildung des künftigen Charakters besitzt. Diese Bedeutung liegt darin, dafs es den Zögling befähigt, sich in die sozialen Verhältnisse der menschlichen Gesellschaft mit ihren Pflichten und Freuden, ihren Aufgaben und Arbeiten, ihren Ordnungen und Gesetzen hineinzudenken und das Leben zwar als einen Wettbewerb um erstrebenswerte Ziele anzusehen, aber doch auch

als Bethätigung einer persönlichen Gemeinschaft, da einer auf den andern Rücksicht zu nehmen hat. Ein Spielverderber ist unter den Kindern ein ungern gesehener Genosse, und wer sich der Spielregel nicht fügt, verwirkt sein Recht, sich am Spiele weiter zu beteiligen; wer aber gar im Spiele betrügt, verfällt der Verachtung auch unter seinen Kameraden, die er nach allgemeinem Urteil verdient. So dient auch das recht geleitete Spiel des Zöglings dazu, ihn an das Gute zu gewöhnen und vor dem Bösen zu bewahren.

Demselben Zwecke dient indessen vor allem noch eine andre Mafsregel der Erziehung, nämlich die Aufsicht: durch sie wacht gleichsam der Erzieher über die Seele des Zöglings, dafs sie vom Bösen bewahrt bleibe, und hält ihn in der Hut des Guten, bis er sich selbst darin erhalten kann. Der Erzieher hat die Aufsicht persönlich auszuüben und sie nicht ohne Not andern zu übertragen; wo er sie andern übertragen mufs, hat er sich ihrer nicht als Ausspäher und Zuträger zu bedienen, sondern in allem den Grundsatz der Offenheit walten zu lassen. Diesem Grundsatze hat er auch dann zu huldigen, wenn er persönlich zum Zwecke der Aufsicht unter seinen Zöglingen weilt. Das Guckloch in den Anstalten der Jesuiten, durch welches die Zöglinge in allen Anstaltsräumen, wo sie weilen, beobachtet werden können, ohne dafs sie selber es merken, ist vom Übel; der evangelische Pädagoge weilt unmittelbar unter seinen Pflegebefohlenen und bekundet, indem er es thut, nicht Mifstrauen, sondern Zutrauen zu ihnen. Ihm kommt es nicht darauf an, den Zögling bei verbotenem Thun „abzufassen“, sondern mit Interesse an seinen Ideen und Arbeiten Anteil zu nehmen. Wo er wider Erwarten den Zögling auf bösem Wege findet, da beseelt ihn nicht die Schadenfreude an der Überraschung desselben, sondern die tiefernste Trauer darüber, dafs der Zögling sein Vertrauen getäuscht, und diese Trauer vor allem andern giebt er ihm persönlich kund, um ihn wieder an das Gute zu fesseln. Die Thatsache, dafs er dem Zöglinge das Gute zutraut, wirkt bei diesem wieder das Vertrauen auf den Erzieher. — Auch wenn der Erzieher nicht persönlich bei seinem Zöglinge anwesend ist, kann er doch von der Ferne aus seine Aufsicht führen. Er thue auch dieses offen und meide verstecktes Wesen. Er deute nicht blofs an, er wisse dieses und jenes vom Zögling, was ihm auf eine dem Letztern verborgene Weise kundgeworden. Dadurch ängstigt er ihn nicht nur, sondern säet Mifstrauen gegen andre in sein Gemüt. Hat er ihm Vorhaltungen zu machen, so thue er es unverhalten. Ein warnendes Wort, ein erinnernder Zuruf, oft nur die Nennung seines Namens mit bedeutungsvollem Tonfall kann genügen, um den Zweck dieser Aufsicht aus der Ferne zu erreichen. — Aber die Aufsicht kann noch geistiger, noch idealer gestaltet werden. Die blofse Erinnerung an die Person des Erziehers und ihre sittliche Autorität für den Zögling kann diesen von einer bösen That abhalten und für

die Wahl des Guten entscheiden. Manche Verfehlung wird so durch das lebhafte Andenken an den Vater, die Mutter, den Lehrer verhindert, selbst wenn diese Erzieher schon längst aus der Reihe der Lebenden geschieden sind. Darin zeigt sich die Macht des Guten, die in einem guten Menschen persönlich geworden. Diese „stille" Aufsicht, die der Zögling durch die Macht der Persönlichkeit in seinem Erzieher empfindet, leitet ihn zu der Möglichkeit, die höchste Gewalt der sittlichen Autorität in dem persönlichen Gott, der ihm allzeit nahe und gegenwärtig ist, unmittelbar bestimmend für seine sittliche Entscheidung zu empfinden. Ist die Aufsicht des Pädagogen rechter Art, so bewahrt sie also den Zögling vor dem Bösen und gewöhnt ihn an das Gute.

Durch die Aufsicht übt der Erzieher gleichsam einen stillen und unwillkürlichen Einfluſs auf den Zögling aus, willkürlicher und gleichsam lauter, jedenfalls zwingender wird sein Einfluſs durch den Befehl, welchen er ihm giebt. Befehlend will er direkt auf das Verhalten des Zöglings einwirken, aber doch zunächst nur so, daſs er dies Verhalten äuſserlich regelt und bestimmt. In dem Befehle giebt der Erzieher die Macht seiner persönlichen Autorität kund, und diese ist bei normalen Verhältnissen so groſs, daſs die Beachtung und Befolgung gleichsam mit innerer Naturnotwendigkeit sich durchsetzt, ohne daſs es immer schon zu einer freien Selbstentscheidung des Willens beim Zöglinge zu kommen brauchte, vielmehr kann auf diese Weise auch ein ganz äuſserlicher Gehorsam desselben erzielt werden. Für die erste Stufe der Erziehung ist das an sich kein Schaden, wenn nur überhaupt dadurch das Böse verhindert und zum Guten angeleitet wird.

Seinem Inhalte nach ist der Befehl entweder negativ, indem er das Verkehrte verbietet, oder positiv, indem er das Richtige fordert. Der Erzieher wird seinem Befehle vorwiegend einen positiven Inhalt verleihen, weil nur dieser klar und bestimmt sagt, was geschehen soll, während ein Befehl mit negativem Inhalte nur sagt, was nicht geschehen darf, ohne anzugeben, ob überhaupt etwas zu geschehen hat und in welchem Sinne es auszurichten ist. Dazu kommt, daſs der Erzieher die alte Wahrheit: „Nitimur in vetitum" immer aufs neue bewährt finden wird. — Sieht man auf die Form des Befehls, so kann diese die des Imperativs, oder die des Wunsches, oder die eines allgemeinen Urteils oder endlich die eines persönlichen Rates sein. Die erste Form ist die gewiesene beim Beginne der Erziehung; das eben zum Bewuſstsein kommende Kind bedarf des Gebotes um zu wissen, was es thun soll. Diese Form des Befehls verliert aber an erziehlicher Bedeutung, je gröſser und selbständiger der Zögling wird. Es giebt ein Stadium, wo der Zögling denkt, auch wenn er es nicht sagt: „Ich lasse mir nicht befehlen." Was ist da zu thun? Ein Befehl in Form eines Wunsches hat nur dann Aussicht befolgt zu werden, wenn der Erzieher sich

bereits eine persönliche Pietätsstellung beim Zöglinge erworben hat. Ist der Erzieher sicher, dafs er eine solche besitzt, so darf er, was er zu fordern hat, in die Form des Wunsches kleiden. Was weiter die Form des sittlichen Urteils betrifft, so mufs bei ihrer Anwendung vorausgesetzt werden, dafs der Zögling bereits zu einer hohen Reife sittlicher Beurteilung der Dinge vorgedrungen ist, wenn sie Eindruck auf ihn machen soll, und als blofser Rat, der persönlich erteilt wird, ist der Befehl doch erst da am rechten Orte, wo schon ein grofser Grad von sittlicher Selbständigkeit erreicht ist. Auf der Stufe der Erziehung, von der jetzt die Rede ist, kann er nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden. Das Gewiesene wird es darum sein, dafs hier nur die zuerst genannten Formen des Befehls zur Anwendung kommen.

Soll der Befehl den Erziehungszwecken wirklich dienen, so mufs er bestimmte Eigenschaften haben. Vor allem mufs er vernünftig sein; nur sittlich Zulässiges darf der Erzieher befehlen, aber auch nur solches, dessen Befolgung dem Zöglinge in physischer wie psychologischer Hinsicht möglich ist, und nur solches, was unmittelbar oder mittelbar den Zweck der Erziehung fördert. Weder die Willkür, noch die Laune, noch die Bosheit dürfen in der Erziehung Gesetze diktieren. Alle Befehle, welche der Erzieher giebt, müssen aufserdem so deutlich und bestimmt sein, dafs über ihren Sinn nicht gestritten werden kann. Sie müssen aufserdem sich durch ihre eigene Autorität Ansehen und Geltung verschaffen und dürfen nach keiner Seite hin durch irgend eine Begründung gestützt werden. Jede Motivierung schwächt die Wucht des Befehles, weil sie zur Kritik reizt, und die Kritik fragt, ob nicht auch das Gegenteil von dem Behaupteten und darum auch von dem Geforderten seine Berechtigung habe. Der Erzieher hat sich endlich auf die Erteilung einer nur sehr geringen Zahl von Befehlen zu beschränken, damit der Zögling sie übersehen, behalten und ihre Befolgung sich zur Pflicht machen kann. Würde er zu viele Befehle geben, so würde er den Zögling verwirren, befangen und schüchtern machen, und es wäre auch nicht ausgeschlossen, dafs ein Befehl den andern wiederaufzuheben schiene, so dafs der Zögling schliefslich nicht wüfste, wie er daran wäre, und die Befolgung der Befehle dann ganz unterliefse. Aber gerade darauf kommt hier alles an, dafs er den Befehl seines Erziehers befolgt, ihm also gehorcht, damit er vom Bösen abstehe und sich gewöhne, Gutes zu thun.

Der Befehl wird nämlich gegeben, damit er befolgt werde. Sind alle Verhältnisse, die in Betracht kommen, normal, so vollzieht sich die Befolgung wie von selbst. Ohne viel Reflexion gehorcht der Zögling auf dieser Stufe seiner Entwickelung, weil er unter dem Eindrucke steht: Es mufs nun einmal so sein. Die Natur des Befehles erleichtert ihm auch seine Befolgung. Befehl und

Gehorsam gehören nicht bloſs logisch, sondern ebenso psychologisch zusammen wie etwa Frage und Antwort. An dem Befehle richtet sich die Leistungsfähigkeit des Zöglings auf, gerade auch in der Zeit, wo es zu selbständigen Willensentschlieſsungen im vollen Sinne noch nicht kommen kann. Er gehorcht, weil er sich zum Gehorsam genötigt weiſs. Wird durch eine Reihe zweckmäſsig erlassener Befehle sein Verhalten geregelt, gewöhnt er sich in ihrer Befolgung an eine regelmäſsige Lebensordnung, so wird ihm das Gute gleichsam unbewuſst zur andern Natur.

Aber dies normale Verhalten erleidet auch Ausnahmen. Der Zögling unterläſst die Befolgung oder widerstrebt ihr mit Absicht. Was ist da zu thun? Erinnerung an den Befehl, Wiederholung desselben, Verschärfung seiner Verkündigung im Tone können zum Ziele führen. Helfen diese Mittel nicht, so tritt die Strafe ein, um den Gehorsam zu erzwingen. Sie ist für den Zögling ein Denkzettel, wenn er unachtsam gewesen, um sein Gedächtnis des Sollens zu üben; sie ist darauf berechnet, sein Widerstreben zu brechen, denn sie ruft zunächst einen Sturm der Reaktion und damit einen Stillstand in den bisherigen Gedanken mit ihrer widerstrebenden Richtung hervor; dadurch wird die Möglichkeit zum Besinnen, zur Einkehr, zur Umkehr geboten.

Die naive Erziehungspraxis hat die Strafe gewiſs immer angewandt, weil sie dieselbe ohne weiteres für erlaubt und für wirksam gehalten. Die Spruchweisheit des alten Testamentes formuliert das Bekenntnis dieser Praxis in den Worten: „Entzieh dem Knaben nicht die Züchtigung; denn wenn du ihn mit der Rute schlägst, muſs er nicht sterben.“ Erst die pädagogische Theorie hat Bedenken gegen die Anwendung der Strafe in der Erziehung ausgesprochen. Rousseau möchte dem Erzieher das Recht der Strafe abstreiten, weil sie ein willkürlicher Eingriff in den natürlichen Verlauf und Zusammenhang der Dinge sei. Er will, daſs der Knabe nur unter den natürlichen Folgen seiner Thaten leiden soll; diese soll er als Strafe empfinden, um, dadurch gewitzigt, sich künftig vor Schaden zu hüten. Als ob jede verkehrte Handlung des Zöglings ihm mit Sicherheit physischen Nachteil brächte, und als ob der sittliche Unwille, mit welchem der Erzieher gegen die Vergehungen des Zöglings, der ihm nahe steht und für den er sich verantwortlich weiſs, nicht auch zu dem natürlichen Zusammenhange der Dinge gehörte! Rousseaus Urteil über die Strafe hat ihren letzten Grund in einer Verkennung des Naturgrundes im Kinde und in einer Verkennung der Sünde, gegen welche das Gute mit innerer Notwendigkeit reagieren muſs. Anders als Rousseau sucht Schleiermacher das Verkehrte der Strafe zu erweisen. Er erklärt sie für einen bloſsen Notbehelf in der Pädagogik wegen der Unvollkommenheit des Erziehers. Wäre dieser vollkommen, so brauchte er nicht zu strafen. Wo man straft, macht man einen pädagogischen

Fehler, denn die Strafe appelliert an die Sinnlichkeit des Zöglings, die doch als Quelle der Sünde verstopft werden müfste. Jede Strafe, so urteilt er, ziehe sittliche Nachteile nach sich; sie mache unfrei und verbittere den Zögling. Es bleibe hier unerörtert, ob Schleiermacher sich den Zusammenhang der Sünde mit der Sinnlichkeit recht denkt; so viel steht aber fest, dafs seine Polemik nur den Mifsbrauch, nicht auch den rechten Gebrauch der Strafe trifft. Wir wollen die Strafe als pädagogisches Mittel anf der untern Stufe der Erziehung angewandt wissen, wo der Zögling vor dem Bösen bewahrt und an das Gute gewöhnt werden soll. Dafür ist die Strafe an dem unfolgsamen Zögling ein durchaus geeignetes Mittel, welches sich in jeder Beziehung rechtfertigt. Sie ist ihrem Wesen nach eine Reaktion der sittlichen Ordnung, welche der Erzieher repräsentiert, ein Urteilsspruch gegen Schwäche, Willkür, Zuchtlosigkeit des Zöglings, die das ältere Geschlecht sich nicht von der Jugend gefallen lassen kann; und sie ist ihrem Zwecke nach dazu bestimmt, weitere Unarten des Zöglings zu verhüten und ihn auf die Bahn zu zwingen, wo er das Gute zu verrichten hat. Daraus folgt, dafs die Strafe, welche der Erzieher anwendet, immer ein individuelles Gepräge tragen mufs. Von einem feststehenden pädagogischen Strafkodex kann keine Rede sein. Es bedarf daher hier weniger einer umständlichen Aufzählung der verschiedenen Formen der Strafe, welche pädagogischer Scharfsinn erdacht hat, als der Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die rechte Anwendung derselben.

Was gefordert werden mufs, ist dies: Alle Strafe mufs vernünftig angewandt werden. Unvernünftig ist es, wenn jemand straft, wo überhaupt nicht gestraft zu werden braucht. Es ist doch Wahnwitz zu meinen, Strafe müsse nun einmal bei der Erziehung sein, und der Stock regiere allein im Reiche des Pädagogen. Auch die Güte leitet zur Bufse, und es ist darum sittliche Verirrung, wenn man die Überlegung versäumt und aus Nachlässigkeit oder um der Bequemlichkeit willen straft, wo man ohne Strafe sicherer zum Ziele gelangen würde. Unvernünftig ist es auch, wenn man eine Strafe anwendet, welche in keinem verständigen Verhältnis zu der Verfehlung des Zöglings steht, sei es dafs sie auf einem ganz andern Gebiete liegt, als diese, sei es dafs sie zu schwer, zu rigoros ist. In dieser Beziehung gilt als Regel: Wo man mit einer blofsen Erinnerung auskommen kann, bedarf es keiner Mahnung; wo ein mahnendes Wort genügt, unterläfst man die Warnung; wo der Zögling sich warnen läfst, erspart man ihm die Drohung, und nur erst wenn es die Sache erfordert, geht man zum Tadel oder gar zum Verweise über, und wiederum wo man mit einem Blicke oder dem Erheben des Fingers seinen Zweck erreichen kann, spart man sein Wort für ernstere Fälle. Unvernünftig ist eine Strafe auch dann, wenn sie nicht erkennen läfst, dafs sie aus Sorge um den Zögling und um sein Wachstum im Guten vollzogen wird. Wer

ohne innere Anteilnahme kalt und herzlos zu strafen vermöchte, wäre wohl für einen Stockmeister, aber nicht für einen Pädagogen geschickt. Was aber die innere Beziehung zwischen der Verfehlung und der Strafe, also gleichsam die innere Logik der Strafe betrifft, so mögen nur einige Beispiele herausgegriffen werden. Wo der Zögling seine Freiheit in der Benutzung der ihm zur Verfügung gestellten Zeit mifsbraucht hat, wird ihm diese Freiheit angemessen beschränkt; der Faule wird zur Arbeit gezwungen über das Mafs der Arbeit hinaus, zu dem er ohnedies verpflichtet ist. Wer die ihm gereichte Nahrung mifsachtet oder Mifsbrauch mit ihr treibt, wird verurteilt, die eine oder andre Mahlzeit überschlagen zu müssen. Wem der Umgang mit bestimmten Personen nachteilig gewesen, wird von ihnen getrennt; wer sich des Umgangs mit andern unwert erwiesen, dem wird die Fortsetzung solches Umganges verweigert. Wer seine Mitschüler sittlich gefährdet, wird aus der Schule verwiesen; wer in Gefahr ist, zu verrohen und zu verwahrlosen, wird zur Zwangserziehung verurteilt. Wer brutale Roheit an Sachen oder Menschen verübt, verfällt der körperlichen Züchtigung.

Von allen Strafen, die im Gebrauche stehen, wird wohl am meisten die zuletzt genannte beanstandet. Man hält sie für erniedrigend, weil sie sich an der geheiligten Person des Zöglings vergreife; man giebt sie für gefährlich aus, weil sie die Gesundheit desselben schädige; man erklärt sie für nutzlos, weil sie ohne Wirkung bleibe. Das zuletzt Gesagte trifft nicht zu, denn erfahrungsmäfsig ist auf der Stufe der Erziehung, von welcher wir sprechen, kein Mittel geeigneter, den Widerstand des Zöglings zu brechen und seinen Gehorsam zu erzwingen, als die körperliche Züchtigung. Was aber das Erste betrifft, so ist die Majestät des Guten, welcher Geltung verschafft werden soll, doch höher zu veranschlagen, als die Roheit eines Buben, für den man so lange Empfindsamkeit heuchelt, als sie das eigne Wohlsein nicht belästigt. Was endlich die Fürsorge für die Gesundheit des Zöglings betrifft, so stellen wir höhere Anforderungen an den Erzieher, als blofs diese, dafs er dieselbe nicht schädige, um nicht in Konflikt mit dem Strafrichter zu kommen. Er soll nicht blofs das ihm zustehende Züchtigungsrecht unter keinen Umständen überschreiten, er soll überhaupt das körperliche Züchtigungsverfahren nicht anders bemessen, als zur Erreichung des jeweiligen Zweckes erforderlich ist. Darum wird er bei der Bemessung des Grades der anzuwendenden Züchtigung immer Rücksicht auf die individuellen Verhältnisse des Zöglings, auf sein Alter, sein Geschlecht, auf seine körperliche und geistige Empfindlichkeit gegenüber dieser Strafe, auf den Grad des bei ihm ausgebildeten Scham- und Ehrgefühls oder dgl. nehmen; vor allem aber: er wird auch da, wo er züchtigen mufs oder gezüchtigt hat, „herzliches Erbarmen anziehen", um keine Erbitterung in dem Gemüte

des Gezüchtigten zu erwecken. Die Vorschrift der Jesuiten und der Rat Lockes, die körperliche Züchtigung durch einen Diener vornehmen zu lassen, machen den Pädagogen zum bloſsen Finder des Urteils und führen zur völligen Vernichtung des persönlichen Bandes, welches auch in solchen schwierigen Lagen bestehen bleiben und sich bewähren soll.

Auch bei allen andern Strafen, welche der Erzieher anwendet, soll ihn herzliches Erbarmen erfüllen; sie sollen pädagogische Strafen sein. Um es in jedem einzelnen Falle werden zu können, muſs dem Zöglinge gesagt werden, warum er gestraft wird; wüſste er es nicht, so müſste er durch die Strafe verschüchtert oder verbittert werden. Man soll eine einmal angekündigte Strafe auch bald vollziehen; würde man sie ungebührlich hinausschieben, so würde man entweder unnötige Sorge oder heimliche Hoffnung, es möchte der Strafvollzug doch unterbleiben, im Zöglinge erwecken. Ist die Strafe vollzogen, dann hat sie als Sühne für das Geschehene zu gelten; man soll dem Zöglinge ein gesühntes Vergehen nicht nachtragen, sondern ihm den neuen Anfang zum Guten erleichtern. Im übrigen aber soll auch die Strafe in jeglicher Gestalt dazu dienen, den Zögling vom Bösen abzubringen und ihn an das Gute zu gewöhnen.

Schwerer, als das richtige Urteil über die Zulässigkeit der pädagogischen Strafe zu finden, ist die Entscheidung über das Berechtigte oder Unberechtigte der Belohnungen abzugeben. Zwar die Erziehungspraxis verwendet ohne Bedenken Belohnungen in der verschiedensten Gestalt; aber die erstrebten Erfolge sind hier nicht so unmittelbar greifbar wie bei der Strafe, durch welche der Erzieher seinen Willen gegenüber dem Zöglinge sofort durchsetzen kann, während sich ein analoges Resultat bei der Anwendung der Belohnung schwer nachweisen läſst. Es kommt hinzu, daſs Belohnungen gleichsam unter der Autorität des Erziehers die Sinnlichkeit des Zöglings da unnötig zu befördern scheinen, wo eher eine Hemmung derselben am Orte wäre. Die Belohnung besteht etwa in Leckereien, sie verleitet also zu Genuſssucht; oder sie besteht in der Mehrung des Besitzes, sie kann also zu einer falschen Wertung von Hab und Gut führen; oder sie besteht in einer sinnenfälligen Auszeichnung durch Lobrede, Schulprämien u. dgl., d. h. Dingen, welche in der Erziehungspraxis der Jesuiten und der romanischen Nationen eine groſse Rolle spielen, aber zu Ehrgeiz, Stolz und Selbstüberhebung verleiten. Wenn Quintilian meint, der Ehrgeiz sei zwar an sich betrachtet ein Laster, oft aber doch auch eine Quelle von Tugenden und deswegen in der Erziehung als probates Mittel zu verwenden, so mag er vom Standpunkte heidnischer Moral aus Recht haben. Der christliche Pädagoge wird die Sache anders beurteilen müssen; er hält es bei niemand, also auch bei seinem Zöglinge nicht für sittlich, „eitler Ehre geizig“ zu sein, und er kann

es nie für ein zulässiges Mittel ansehn, wenn man Böses thut, damit Gutes daraus werde. Er wird seinem Zögling darum keinen Anlafs geben wollen, ein „Streber" zu werden, der alles, was er leistet, nur um des äufsern Erfolges, um der Ehre und Anerkennung bei den Menschen willen, ausrichtet. In diesem Sinne wird er darum Belohnungen nicht anwenden wollen.

Aber die Sache hat noch eine andre Seite. Man hat sich zu erinnern, dafs eine Belohnung nicht etwa das natürliche Äquivalent für eine Leistung ist, auf welche der Leistende Anspruch hätte, wie etwa der Arbeiter seines Lohnes wert ist. Eine Belohnung ist vielmehr spontane persönliche Anerkennung, ist freiwillige Äufserung des persönlichen Wohlwollens für den, der etwas geleistet hat. Da wir den Erzieher als den persönlichen Repräsentanten der sittlichen Ordnung gegenüber dem Zöglinge auffassen, gewinnt die Belohnung eine hohe sittliche Bedeutung; sie wird zum Abglanze der unverdienten Gnade, die allen Guten verheifsen ist. Sie ist darum wohlgeeignet, zur dankbaren Freude am Gelingen und am eignen Besitz sowie zur freudigen Dankbarkeit gegen den zu erziehen, der sein Wohlwollen durch die Belohnung aus freiem Impulse erweist. So kann also die Belohnung gute pädagogische Dienste erweisen, weil sie gerade geeignet ist, den Zögling so zu gewöhnen, dafs es ihm ganz natürlich wird, das Gute um des Guten willen zu schätzen und zu wählen, sobald er dafür reif ist. Um solche Dienste leisten zu können, mufs der Erzieher dann freilich einen verständigen Gebrauch von den Belohnungen machen. Er darf da nicht belohnen wollen, wo nichts zu belohnen ist; er soll auch nicht um jeder kleinen Leistung willen den Zögling mit Belohnungen überschütten. Die Wahrhaftigkeit fordert, dafs er sparsam im Belohnen ist, um nicht den Eindruck zu erwecken, als wolle er dem Zöglinge schmeicheln, als buhle er um seine Gunst und wolle sie sich erkaufen. Er belohnt vielmehr, um zu erziehen. Deswegen bringt er seine Belohnungen in ein richtiges Verhältnis zu dem, was belohnt werden soll; er will den Zögling dadurch erfreuen und ermuntern. Wo ein Blick der Anerkennung genügt, diesen Zweck zu erreichen, da bedarf es des Wortes nicht, und wo ein Wort der Billigung ausreicht, kann man weitere Formen der Bezeugung von Wohlwollen, welche pädagogischer Scharfsinn ausfindig zu machen gewufst hat, billig auf andre Zeiten versparen. Die erziehliche Rücksicht fordert aber auch, dafs der Erzieher nicht blofs das Aufserordentliche und Hervorragende in den Leistungen des Zöglings anerkennt, sondern auch die Ansätze zum Guten in dem, was im übrigen noch unvollkommen ist, wohlwollend und lobend beachtet, um ihm Mut zu machen, wenn auch immer nur den Mut der Demut und Bescheidenheit. So wird er durch rechten Gebrauch der Belohnung dahin wirken, dafs sein Zögling in der dankbaren Freude von selbst einen Sporn zu weiterer Leistung von fortschreitender Bedeutung gewinnt,

und wird ihm dazu helfen dafs er sich an das Gute gewöhnt, bis es ihm gleichsam zur andern Natur geworden ist. Wie wertvoll das für den entscheidenden Prozefs selbstbewufster und selbstständiger Charakterbildung ist, zu welcher der Zögling auf der zweiten Stufe seiner Erziehung geführt werden soll, liegt auf der Hand.

---

§ 24. Die pädagogischen Faktoren der innern Selbstbestimmung und sittlichen Charakterbildung des Zöglings.

Ziller, Allgem. Pädagogik S. 393; Waitz, S. 140ff., 188ff., 226ff.; Döring, S. 47ff.

Gelangte der Zögling durch unsere Erziehuug blofs dahin, dafs er dem äufseren Zwange derselben folgend sich gewöhnte, das Böse zu meiden und das Gute zu thun, so wäre das ja immerhin für sein eignes Wohlergehn und für das Wohlergehn der Gesellschaft ein nicht unerfreuliches Resultat. Beim Abschlufs seiner Erziehung könnte der Pädagoge dann etwa sagen, was Salzmann den Vater Konrad Kiefers sagen läfst: „Ich habe die beste Hoffnung, dafs es meinem Sohne recht wohl gehn werde. Er ist gesund, stark, hat Verstand, liebt die Arbeit, er wird also nicht leicht Nahrungssorgen haben. Unglück und Verdrufs und Widerwärtigkeiten werden ihm freilich noch genug bevorstehen. Aber da er ein rechtschaffener Mann ist, so hoffe ich doch, dafs er sich nicht leicht Leiden durch seine eigene Schuld zuziehen wird.“ Von einem solchen Zöglinge dürfte er auch die Überzeugung hegen, dafs er genügende Rücksicht auf die übrigen Menschen, mit denen er in Berührung kommt, nehmen wird, dafs er diesen Menschen überall „bequem“ sein und dafs er sich dabei stets als „nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft“ erweisen wird.

Das wäre gewifs ein nicht zu verachtendes Ergebnis. Nach unsern bisherigen Ausführungen kann es uns selbstverständlich nicht genügen. Danach ist das Erziehungsziel erst dann erreicht, wenn das Gute im Zöglinge persönlich geworden ist, wenn dieser sich entschliefst, auf Grund eines eigenen und selbständigen Urteils das Böse zu meiden und das Gute mit innerer selbständiger Billigung zur That werden zu lassen, und wenn er diesen Entschlufs so ausführt, dafs das Gute bei ihm zur andern Natur wird, die sich an ihm selbst und zum Besten der Gesellschaft so auswirkt, dafs dadurch das Reich Gottes gemehrt wird. Dieses Resultat läfst sich mit den Mitteln der zum Teil zwangsweisen Regelung des äufseren Verhaltens des Zöglings, von denen bisher die Rede war, nicht erreichen. Dazu sind andere Mafsregeln erforderlich, Mafsregeln durch welche auf das Verhalten des Zöglings im Sinne der eignen Selbstentscheidung für das Gute und der Heranbildung und Be-

währung eines eignen selbstbewufsten sittlichen Charakters in allen Lagen des Lebens eingewirkt wird. Um was es sich dabei handelt, ergiebt sich um so leichter, je bestimmter man ins Auge fafst, was für eine Bewandtnis es mit dem Charakter hat.

Unter dem Charakter eines Menschen verstehen wir seine ausgeprägte Eigentümlichkeit. Jeder Mensch besitzt eine solche. Sie hat ihren Naturgrund in der ursprünglichen Ausstattung desselben mit einem individuell verschiedenen Mafse von leiblichen und geistigen Anlagen, in der Entwickelung und Ausbildung derselben unter mehr oder weniger günstigen oder ungünstigen Verhältnissen, in dem Gedanken- und Ideenkreise, wie er sich allmählich aus dem Umgange mit andern, aus den Erfahrungen im Leben, aus den Belehrungen im Unterrichte, aus der Gewöhnung an die durch den Erzieher normierte Lebensordnung gebildet hat. Der Abhängigkeit von dieser Naturbasis und dieser durch die Kulturverhältnisse, unter denen der Zögling aufwächst, unumgänglich sich so oder so gestaltenden Kombination von Einflüssen verschiedenster Art kann sich niemand entziehen. Durch sie wird jeder menschlichen Person das Gepräge einer individuellen Eigentümlichkeit aufgedrückt; es ist das, was wir den objektiven Charakter derselben nennen. In diesem Sinne hat jeder Mensch seinen Charakter, er ist mit seiner persönlichen Individualität ohne weiteres gegeben.

Von dem objektiven Charakter ist aber der subjektive zu unterscheiden, d. h. diejenige ausgeprägte Eigentümlichkeit eines Menschen, welche durch die eigne, sein ganzes Wesen determinierende Entscheidung und Ausübung seines Willens bedingt und bestimmt ist. Sie findet sich nicht bei allen, und insofern kann man auch von einem Menschen sagen, er habe keinen Charakter, er sei charakterlos; man denkt dabei an den Charakter im subjektiven Sinne. Aber auch in diesem Sinne gefafst, untersteht der Charakter noch der ethischen Wertbestimmung. Der subjektive Charakter eines Menschen kann auf der einen Seite ein Charakter der Bosheit, der raffinierten Teufelei, auf der andern Seite eine durch sittliche Motive und ethische Maximen bestimmte Ausprägung des menschlichen Typus sein. Nur diese letztere kommt für uns in Betracht, wenn von der pädagogischen Charakterbildung die Rede ist; es kann sich bei ihr nur um die Erziehung des Zöglings handeln zu einem sittlichen Charakter, d. h. einer solchen individuell ausgeprägten Eigentümlichkeit desselben, welche die determinierende Willensentscheidung und ununterbrochene Ausübung des Willens mit innerer Freiheit von der Anerkennung des Sittengesetzes abhängig macht.

Die Frage ist nun die, welche Mafsregeln der Erzieher zu ergreifen hat, damit sie zu Faktoren der innern Selbstentscheidung des Zöglings für das Gute und zu Faktoren der sittlichen Charakterbildung werden. Zur Beantwortung dieser Frage mag zunächst an das erinnert werden, was im voraufgehenden Paragraphen über

die verschiedenen Mittel gesagt ist, die der Erzieher zur Gewöhnung des Zöglings an das Gute anwendet. Durch die geregelte, stets gleichförmige, das Böse sorgfältig ausschliefsende Lebensordnung, in welche der Erzieher seinen Zögling stellt, schafft er gleichsam die geeignete Stätte für die sittliche Selbstentscheidung und das, was ihr folgen mufs. Zur Beantwortung der aufgeworfenen Frage ist weiter an die Aufgabe des Unterrichts zu erinnern, von der ebenfalls bereits die Rede war. Niemand kann sich zu einem sittlichen Charakter entwickeln, der nicht die Grundbegriffe des Sittlichen und ihren Wert kennt. Durch den Unterricht sollen diese Begriffe gelehrt werden. Wo der Unterricht seiner Bestimmung, vielseitiges Interesse zu erwecken, entspricht, schafft er auch das Interesse für die sittlichen Werturteile und damit eine wesentliche Vorbedingung für die sittliche Selbstentscheidung des Zöglings für das Gute und die dauernde Wacherhaltung dieses Interesses, ohne welche es zur Charakterbildung und Bethätigung des sittlichen Charakters nicht kommen kann. Da von den Aufgaben der Regierung und des Unterrichtes bereits ausführlich gehandelt ist, so beschränke ich mich hier darauf, an das dort Gesagte blofs zu erinnern, um dann gleich auf dasjenige einzugehen, was man als die spezielle Methode der Charakterbildung bezeichnen kann.

Was dieser Methode vor allem andern eignet, ist der stille Einflufs, der von der Persönlickeit des Erziehers auf den Zögling ausgeht. Gilt von dem Geistesleben des Kindes überhaupt, dafs es sich an dem geistigen Leben seiner Erzieher entwickelt, so gilt dies in hervorragendem Mafse von der Entwickelung seines sittlichen Charakters. Dieser geht in seinen Ursprüngen auf den Verkehr des Zöglings mit seinem Erzieher zurück, insbesondere auf den Eindruck, den der Zögling von seinem Erzieher als einer sittlichen Persönlichkeit hat. Dafs der Letztere eine solche Persönlichkeit, dafs er ein sittlicher Charakter sei, ist natürlich eine Prinzipalforderung der Pädagogik. Wer es nicht wäre, hätte nie und nimmer das Recht zu erziehen. Dafs der Erzieher eine solche Persönlichkeit sein müsse, ist auch das unmittelbare Empfinden und die schweigende Voraussetzung des Kindes. Das Kind sieht nicht nur von selbst mit Ehrerbietung zu seinem Erzieher auf, es will so auch zu ihm aufsehen, und aller wirklich erziehliche Einflufs des Pädagogen hört für dasselbe von dem Augenblicke an auf, wo es die Erfahrung machen mufs, dafs es sich in dem Charakter des Erziehers getäuscht, wogegen dieser Einflufs in der Stille mit unwiderstehlich charakterbildender Gewalt solange fortwirkt, als der Pädagoge bei seinem Zöglinge in Achtung und Ansehen steht. Wir nennen dies Ansehn seine Autorität.

Unter der Autorität des Erziehens verstehen wir die Majestät des persönlichen Wertes, die er in den Augen des Zöglings für ihn selber hat, die Gewalt persönlicher Machtwirkung, welche er auf

diesen ohne sein Zuthun ausübt, weil er mit ihr durch die objektive Ordnung der Dinge umkleidet ist. Der Erzieher besitzt sie schon als der Ältere, Erfahrenere, Stärkere gegenüber dem Kinde. Mehr noch besitzt er sie nach dem ethischen Rechte, welches ihm das Sittengesetz verleiht; denn dieses fordert schlechthin von den Kindern die Anerkennung der elterlichen Autorität an Vater und Mutter oder an denen, welche als Erzieher an ihre Stelle treten.

Zu dieser objektiven Autorität gesellt sich von selbst die subjektive, die der Zögling stündlich im Umgange mit seinem Erzieher zu erfahren Gelegenheit hat. Er empfindet immer wieder die geistige Überlegenheit seines Pädagogen, sein gröfseres Wissen und seine zutreffendere Beurteilung der Dinge; es bieten sich ihm stets neue Anlässe, das sittliche Übergewicht desselben zu beobachten, welches sich ebenso in der Unanfechtbarkeit seiner ethischen Grundsätze, nach denen er denkt und handelt, wie in der Energie seines Willens und der Folgerichtigkeit der Bethätigung derselben im Wandel vor den Menschen und vor Gott kundgiebt. Diese subjektive, diese persönlich gefärbte Seite der Autorität ist von der gröfsten pädagogischen Bedeutung; denn gerade unter ihrem stillen Einflusse entsteht der Ansatz eigner Charakterbildung im Zöglinge. Schon Pestalozzi urteilt vom Kinde: „Das Bild seiner Mutter, das es überall begleitet, wird sein Gewissen.“ Wer Kindesart kennt, wird es bezeugen, dafs die Stimme des kindlichen Gewissens nichts andres ist, als die Stimme des Erziehers, die das Kind nach dem Mafse seines Verständnisses aus dem persönlichen Eindrucke vor ihm herauszuhören wähnt. Der Erzieher übt eben eine unbestechliche persönliche Autorität auch auf sein Gewissen, die erste Stimme, in welcher sein sittliches Selbstbewusstsein sich kundgiebt, aus. Das Geheimnis dieser persönlichen Autorität besteht darin, dafs sie die Wirkung eines dem Erzieher verliehenen Charismas hat. Wer die Autorität nicht als ein solches Charisma hätte, würde sich vergeblich darum bemühen, sie zu bekommen. Durch eignes Abmühen kann man sie sich nicht erwerben; am wenigsten läfst sie sich erzwingen. Sie ist nichts andres, als die persönliche Anerkennung eines persönlichen Besitzes. Wer sie aber besitzt, verfügt mit ihr über einen bedeutungsvollen Faktor in der Charakterentwickelung des Kindes. Was der Autorität eine so grofse Bedeutung für diesen Zweck verleiht, ist dies:

Das Kind ist autoritätsbedürftig. Jede geschlossene Persönlichkeit übt darum einen bestimmenden Einflufs auf es aus, die intensiveste übt der Erzieher, wenn er eine solche ist. Das Kind sieht in ihm dann das verwirklicht, was ihm sonst meist nur als Gebot entgegentritt; es erkennt, dafs der Mensch wirklich so grofs und edel sein kann, wie er ihm hier begegnet; es kommt wie von selbst zu der Überlegung, dafs es so und nicht anders sein mufs, und findet darin einen Impuls zu dem Entschlusse: „Es soll auch

bei mir so sein", und es versucht, ob sich dies ermöglichen läſst. Je länger der Zögling unter dem Eindruck einer solchen Persönlichkeit steht, desto mehr wird aus dem Lehr- und Sittenmeister für ihn eine persönliche Lebensmacht. Die Autorität des Erziehers übt auf ihn einen bestimmenden Einfluſs aus; aber es ist nicht der Einfluſs eines äuſseren Zwanges, sondern er fühlt sich innerlich angezogen und berührt; der Lebenskeim einer eignen sittlichen Persönlichkeit wird dadurch in ihm erweckt, gestärkt, gesichert, und die eignen persönlichen Lebenskräfte des Zöglings gewinnen den Antrieb, sich nunmehr ganz in der Richtung persönlicher Sittlichkeit zu entfalten.

Kommt der Autorität diese sittliche Bedeutung zu, so hat der Erzieher ein Recht, seine eigne Autorität geltend zu machen. Nichts ist verächtlicher, als wenn der Erzieher durch Verleugnung der eignen Autoritätsstellung, die ihm zukommt, sich um seinen berechtigten Einfluſs auf den künftigen Charakter seines Zöglings bringt, und ihn ohne die Anerkennung der sittlichen Autorität, die in ihm persönlich geworden ist, aufwachsen läſst. Als sittlicher Charakter wird er sich freilich auch der Schranken seiner Autorität stets bewuſst bleiben. Er darf nicht vergessen, daſs sich auch der Zögling zum Charakter und zwar zu einem selbständigen sittlichen Charakter entwickeln soll, darum darf er nicht mit der Wucht seiner persönlichen Autorität die individuelle Eigenart des Zöglings unterdrücken und vernichten. Der Zögling ist als Original geboren, der Erzieher soll aus ihm keine Kopie seiner eignen Persönlichkeit machen, er würde ihn sonst nur zu einem Zerrbilde eines fremden wie seines eignen Wesens verunstalten. Er darf ferner nicht vergessen, daſs es neben der eignen Autorität auch noch andre giebt, die ebenfalls berufen sind, einen charakterbildenden Einfluſs auf den Zögling auszuüben. Die Auterität auch dieser Personen wird er zu stärken wissen. Ein Pädagoge, welcher den ihm zur Erziehung überwiesenen Kindern gegenüber die Autorität ihres Vaters, ihrer Mutter oder anderer Personen, welche für sie eine Autoritätsstellung einnehmen, herabsetzen würde, hätte kein Recht, sich darüber zu wundern, wenn es bei diesen Kindern nicht zu einem Ansatze der Charakterbildung käme. Autoritätslosigkeit und charakterloses Wesen liegen im Gebiete der Ethik nicht weit auseinander. Die Anerkennung fremder Autorität durch den Erzieher hat sich indessen noch weiter auszudehnen, sie soll sich selbst auf unpersönliche Dinge, welche in den Dienst der Erziehungsaufgabe treten, erstrecken. Ich denke an die im Staat, der Kirche, der Schule geltenden Ordnungen bis herab auf das eingeführte Lehrbuch, dessen Autorität herabzusetzen bei der Unvollkommenheit menschlicher Dinge gewiſs nicht schwer, aber doch ein schwerer pädagogischer Fehler sein würde. Erst muſs das Kind fremdes Ansehen zu würdigen lernen, ehe es dahin gelangen kann, selbst im Ansehen zu stehen.

Aber gerade indem der Zögling es lernt, beginnt sich der eigne Charakter zu setzen, und erst da, wo sich ein fester sittlicher Charakter gebildet hat, ist die Gefahr ausgeschlossen, dafs der Zögling zum „Spielwerk fremder Meinungen" werde. Die planvolle Geltendmachung der Autorität, welcher das Kind bedarf, und das zweckmäfsige Selbständigwerdenlassen des Zöglings gegenüber fremder Autorität bilden darum so wichtige Faktoren in der sittlichen Charakterbildung desselben. Das Letztere ist freilich nicht möglich, ohne dafs die persönliche Autorität des Erziehers zurückgestellt wird. Diese ist also ein Erziehungsmittel, das naturgemäfs immer mehr an Bedeutung verliert, je weiter der selbständige Charakter des Zöglings fortschreitet.

In der Persönlichkeit des Erziehers liegt aber noch eine andre charakterbildende Wirkungskraft, die sich an dem Zöglinge bethätigen soll, und zwar eine Kraft, „die nimmer aufhört"; das ist die Liebe. Wo sie fehlte, würde der wirkliche innere Beruf zum Erzieher überhaupt fehlen. Es wird für unsre pädagogische Anschauung doch immer von entscheidender Bedeutung bleiben, dafs der Auferstandene den Auftrag: „Weide meine Lämmer!" seinem Jünger erst dann erteilt, als dieser das Bekenntnis seiner Liebe vor ihm abgelegt hat. Er fragt freilich nach der Liebe zu ihm, dem Fragenden, aber er thut es, weil diese Liebe nicht ohne die Liebe zu denen gedacht werden kann, die ihm zu weiden befohlen werden.

Was hat es nun für eine Bewandtnis mit der Liebe? Wer einen andern liebt, erstrebt für sich die persönliche Gemeinschaft mit ihm, weil er Wohlgefallen an ihm hat und sich selbst in dieser Gemeinschaft persönlich gefördert weifs; er erweist ihm aber zugleich sein persönliches Wohlwollen, um dadurch die persönlichen Interessen des andern, soweit sie sittlich sind, seine Rechte und seine Zwecke zu fördern. In diesem Erweise des persönlichen Wohlwollens ist es begründet, dafs die erwiesene Liebe den Erweis der Gegenliebe erweckt, und gerade darum ist die Liebe des Erziehers zu seinem Zöglinge von so grofser pädagogischer Bedeutung. Erfährt der Zögling von seinem Erzieher Liebe, so bildet sich auch in ihm von selbst die persönliche Zuneigung, welche es ihm erschwert, gegen den Willen seines Erziehers das Böse zu thun, und es ihm erleichtert, sich immer wieder für das Gute zu entscheiden. Gerade deshalb mufs der Erzieher dem Zöglinge durch die Liebe nahezukommen suchen. Er mufs sich zu dem Zöglinge herablassen, seinesgleichen werden, für ihn und seinen Anschauungskreis Interesse haben, seine kindlichen Freuden und kindlichen Nöte mit dem Gemüte eines Kindes teilen. Warum liebt das Kind seine Mutter? Vor allem deswegen, weil gerade sie es versteht, diese Gemeinschaft der Interessen mit ihrem Kinde zu pflegen. Von ihr hat der Pädagoge zu lernen, auch derjenige, welcher es

mit fortgeschrittenen Zöglingen zu thun hat. Er mufs ihnen seine Liebe dadurch bekunden, dafs er sie bei gelegener Zeit einen Einblick in seine eigenen persönlichen Gefühle, Ideale und sittlichen Ziele thun, dafs er sie empfinden läfst, auf welchem Wege, unter welchen Anfechtungen, mit welchen Entschliefsungen er das geworden ist, was er ist. Dadurch regt er den Zögling an, auch sittlich zu fühlen, zu denken, zu streben und so eine sittliche Persönlichkeit zu werden wie jener. Auf diese Weise wächst er in das Interesse für das Gute hinein. Mag sein, dass er jetzt noch d a s Gute im Grunde genommen nur darum erst liebt, weil er d e n Guten in seinem Erzieher liebt und verehrt; es schadet zunächst nichts, denn seine Liebe hat auch dann schon einen sittlichen Wert. Sie ist des Zöglings eigenste freie That, eine Äufserung des werdenden sittlichen Charakters, und sie hat einen sittlichen Wert auch darum, weil sie von dem Erzieher nicht erschwindelt, nicht erschmeichelt, nicht ertändelt ist, sondern daher, weil dieser sie sich pädagogisch erworben hat. Zeigt der Zögling seinem Erzieher diese Liebe durch persönliche Aufmerksamkeit, durch dankbare Pietät, durch aufrichtige Verehrung, so soll diesen nichts hindern, solche persönlichen Erweise sittlichen Verhaltens sich gefallen zu lassen, wenn nicht besondere Bedenken vorliegen, welche ihn veranlassen müssen, hindernd einzugreifen. Zu solchen Bedenken würde es gehören, wenn der Zögling anfinge für seinen Erzieher zu „schwärmen“, wie man sagt, oder gar Personenkultus mit ihm zu treiben. Nimmt die Liebe des Zöglings eine solche krankhafte und unzulässige Form an, dann wird es für den Erzieher in noch gesteigertem Mafse, als dies ohnedies schon der Fall ist, zur Pflicht, den werdenden Charakter des Zöglings dem erziehlichen und sittlich bestimmenden Einflusse auch noch anderer Persönlichkeiten auszusetzen, soweit dies in seiner Hand steht. Vor allem kommt es darauf an, ihn so zu sagen in die Interressensphäre der grofsen geschichtlichen Persönlichkeiten zu ziehen, deren sittlicher Charakter unmittelbar sittlich charakterbildend auf die Jugend wirkt. Das Auge der Liebe wird hier die wirklichen Bedürfnisse des Zöglings mit sicherem Blicke erspähen und das persönliche Interesse und das rechte Verständnis für seine individuelle Gesamtstimmung, für das, was man sein Temperament nennt, finden. Gerade das Letztere ist aber besonders wichtig, denn zu einer wirklich sittlichen Charakterbildung kann es beim Zöglinge erst dadurch kommen, dafs er auch sein natürliches Temperament in die Zucht des Sittengesetzes stellt.

Es ist hier nicht der Ort, in eine neue Untersuchung über die T e m p e r a m e n t e, ihre Zahl, ihren physiologischen Ursprung, ihre psychologische Erscheinungsform u. dgl. einzutreten, wie es bei der Menge abweichender Ansichten erforderlich sein würde, um die eigene Auffassung zu rechtfertigen. Für unsere Zwecke

kann auch von einer solchen Untersuchung Abstand genommen werden. Denn bei aller Differenz der Ansichten dürfte doch soviel wohl feststehen, daſs das Verhalten der einzelnen Menschen zu den Reizen, die auf sie ausgeübt werden, ein verschiedenes ist sowohl hinsichtlich der unmittelbaren Reaktion gegenüber diesen Reizen wie hinsichtlich der Dauer, mit der sie ihre Wirkung für sich ausüben lassen; und es liegt auf der Hand, daſs es auch auf die Charakterbildung des Zöglings einen Unterschied machen muſs, ob dieser mehr Rezeptivität oder mehr Spontaneität zeigt, ob er von Haus aus mehr sanguinisch oder phlegmatisch, mehr cholerisch oder sentimental gerichtet ist. Je nachdem der Erzieher das eine oder das andere an seinem Zöglinge beobachtet, wird er ihn unter den erziehlichen Einfluſs der groſsen historischen Charaktere stellen, durch den er den Widerstand gegen die sittliche Charakterentwicklung, die ihm aus seinem Temperamente erwächst, zu überwinden lernt. Der Erzieher übersieht dabei nicht, daſs der Jugend im allgemeinen der leichte Sinn des sanguinischen Temperamentes eignet. Er wird ihr darum das Recht auf ihn unverkümmert lassen, so lange der leichte Sinn nicht zum unsittlichen Leichtsinne wird, der sich übrigens nicht bloſs in der Form des ungebändigten Übermutes, sondern auch in der Gestalt der gewissenlosen Indolenz und Trägheit zeigt.

Die persönliche Beziehung, in welche der Zögling zu dem Erzieher, seiner Persönlichkeit und seinem Charakter wie zu den Charakteren von historischer Bedeutung tritt, erleichtern ihm die eigene Charakterbildung. Der fremde Charakter wird für den werdenden eigenen Charakter zum Vorbilde. Der Mensch ist ein *ζῶον μιμητικόν;* das Kind ist erst recht ein solches. Es besitzt geradezu einen Nachahmungstrieb, dessen Befriedigung eine Mehrung seines eignen Bewuſstseins bezeichnet; darum w i r k t d a s V o r b i l d mit „fast magischer Gewalt“ auf den Zögling. Indem der Erzieher dies erkennt, wird er es für sein Recht, aber auch für seine Pflicht erachten, seinem Zöglinge in Wandel und Gesinnung zum Vorbilde zu werden. Wer es nicht zu werden vermöchte, würde sich zum Erzieher nicht eignen, und derjenige hätte alles Recht auf einen erziehlichen Einfluſs verwirkt, welcher vor den Augen und Ohren des Zöglings die Sittlichkeit gar nur heucheln müſste, die man bei dem Erzieher voraussetzt. Ein Frevel an der Menschheit aber würde es sein, wenn man die Jugend absichtlich den Gefahren glaubte aussetzen zu sollen, die für ihre sittliche Entwicklung in dem sogen. bösen Beispiele liegen. Der Vorschlag der spartanischen Pädagogen, die Heloten trunken zu machen, damit die Söhne des eignen Volkes an ihnen ein abschreckendes Beispiel der Unmäſsigkeit und ihrer Folgen hätten, richtet sich selbst. Wo der Zufall dem Auge des Kindes Bilder vorführt, von denen man wünschen muſs, daſs sie eine ab-

schreckende Wirkung ausüben, da wird dieser Wunsch nur dann in Erfüllung gehen können, wenn der Erziehsr zu dem Erlebten einen erklärenden und aufklärenden Kommentar giebt. Ohne einen solchen wird der zufällige Einblick in die Laster der Menschen wohl nur in wenigen Fällen zum Faktor sittlicher Charakterbildung; denn „es ist selten möglich, den sittlichen Unwillen, den der Anblick des Lasters erwecken soll, rein und allein zu erregen; das Laster ıst nur zu oft verlockend oder ein von der Menge belachtes Schauspiel“ (Waitz) und wirkt ohne sittliche Deutung von autoritativer Seite nur zu leicht mehr zersetzend als aufbauend in einer sittlichen Bewufstseinswelt, die erst im Werden begriffen ist.

Dennoch bleibt keinem Zöglinge der Einblick in die Welt des Argen erspart. Zu seiner sittlichen Charakterbildung gehört auch, dafs er „wisse, Böses zu verwerfen und Gutes zu erwählen.“ Er kann es nur aus der Erfahrung lernen, welche der Umgang ermöglicht. Zu solchem Umgange mufs der Erzieher dem Zöglinge Anregung, Gelegenheit und Raum geben. Er bietet sie ihm an, indem er ihn zum Verkehre mit den übrigen Genossen der eignen Familie, mit den Freunden des Hauses oder mit seinesgleichen in der Schule etc, veranlafst. Von der erziehlichen Bedeutung dieses Umganges wird demnächst noch die Rede sein. An dieser Stelle kommt es uns nur darauf an, den Einen Gedanken hervorzuheben: Indem der Erzieher seinem Zöglinge die Gelegenheit zum Umgange verschafft, setzt er ihn zugleich dem Einflusse eines ihm bisher fremden Wesens aus. Je gröfser aber der Umgangskreis ist, den er ihm verschafft, desto gröfser wird auch die Menge der sich widersprechenden Erscheinungen des Guten und Bösen, die auf ihn einstürmen, um ihn in die Sphäre ihres Machtbereiches zu ziehen. Es kommt für den Zögling wiederholt die Stunde, wo er am Scheidewege steht; und nicht immer fällt seine Entscheidung so aus, dafs er mit Sicherheit und freudiger Zuversicht den rechten Pfad betritt. Dennoch darf man ihm die Entscheidung nicht ersparen, denn „die Jugend mufs gewagt werden“, und ein Charakter „bildet sich im Strom der Zeit.“ Soll der Knabe lernen, „das Böse verwerfen und das Gute erwählen,“ so mufs er vor den Baum der Erkenntnis gestellt werden, und dieser ist ein Baum der Erkenntnis nicht nur des Guten, sondern auch des Bösen. Vergreift er sich beim Pflücken von der Frucht dieses Baumes, so wird die Erfahrung, die er dabei macht, dennoch für ihn zum Besten ausschlagen müssen, wenn ihm bereits vorher im Umgange mit seinem Erzieher das Verständnis für den sittlichen Zusammenhang der Dinge, ihre sittliche Beurteilung und Wertschätzung aufgegangen ist, und wenn er an ihn sich anlehnend dieses Verständnis immer mehr vertieft, wenn er bereits begonnen hat, aus diesem Verständnisse heraus die Maximen und Mafsstäbe für sein

eignes sittliches Verhalten zu gewinnen und dasselbe nach ihnen einzurichten. Ist es bei ihm nämlich schon zu den Anfängen selbständiger Charakterbildung gekommen, so werden der Umgang und die Erfahrungen, die der Zögling daraus gewinnt, für ihn wertvolle Faktoren seiner eignen sittlichen Entwicklung. Der Zögling beginnt, sich selbst die Regeln für sein Handeln zu bilden, und wird so zum Charakter. Die sittlichen Normen, deren Geltung ihm bisher die Autorität seines Erziehers verbürgte, werden für ihn zu Normen der eignen sittlichen Freiheit, d. h. der sittliche Charakter ist in ihm schon soweit erstarkt, daſs er eine feste, sich gleichbleibende, seine ganze Persönlichkeit bestimmende Gewalt erhält. Das „Gedächtnis des Willens“ beginnt in ihm je länger, desto bestimmter und sicherer zu funktionieren, und als der innere Kern des sich bildenden Charakters treten, gerade durch den Umgang geweckt und geübt, verschiedene Äuſserungen des sittlichen Verhaltens zu Tage, die man nicht mit Unrecht ein „System der kindlichen Kardinaltugenden“ genannt hat.

Es gehören dahin die Rücksichtnahme auf die Ansprüche, Wünsche, Gefühle der gleichstehenden Altersgenossen, die Billigung ihrer guten Handlungen, die Milde in der Beurteilung ihrer Fehltritte, der verträgliche und versöhnliche Sinn in jeder Form des Verkehrs mit ihnen. Es gehören eben dahin die Gesinnungen der Dankbarkeit, der Pietät, der Bescheidenheit gegenüber den Erwachsenen, die Regungen und Bethätigungen des Mitgefühls gegenüber Leidenden, der liebevollen Fürsorge für die Jüngern unter ihren Genossen, des ritterlichen Sinnes des Knaben für das andere Geschlecht, der anspruchslosen Anerkennung der Überlegenheit des Knaben durch das Mädchen. Es gehören endlich dahin die immer frischen Beweise der pünktlichen Zuverlässigkeit, der gewissenhaften Achtsamkeit und Treue bei der Ausrichtung übertragener Ämter und gegebener Aufträge, das gefällige und liebenswürdige Wesen, die anstellige und wohlthuende Art, in welche das Kind all seine Handlungen zu kleiden weiſs. Was in diesem System kindlicher Tugenden zu Tage tritt, ist im Grunde nichts andres, als ein Beweis, daſs das Gute im Zöglinge bereits begonnen, persönlich zu werden. Was wird nun noch nötig sein, damit es ganz persönlich in ihm werde?

Wir beantworten diese Frage mit der unmiſsverständlichen Forderung, Christus muſs in dem Zöglinge Gestalt gewinnen. Es bedeutet das für uns mehr als die Aufstellung eines bloſsen Ideales, welches wir durch Abstraktion gewonnen, und das doch, auch wenn wir bei der Idealvorstellung des reinen Menschentums ankämen, wie es uns in der Gedankenwelt des antiken oder modernen Humanismus begegnet, kein Menschenideal bliebe, so lange den Menschen das Merkmal der Sünde, mit allem, was sie im Gefolge hat, anhaften würde. Es bedeutet für uns eine Wirk-

lichkeit, so real wie die sündlose geschichtliche Person Jesu Christi, die uns „ein Vorbild hinterlassen, daſs wir seinen Fuſsstapfen sollen nachfolgen“, so real wie die Person des Erhöhten, „den Gott zu einem Herrn und Christ gemacht hat,“ so real wie das Wort, das er verkündigt, und die Verheiſsung, die er gegeben, so real wie der Geist, der von ihm ausgeht, und die Lebensmächte, die er verleiht. Damit Christus in dem Zöglinge wirklich Gestalt gewinne, stellt der christgläubige Erzieher ihn zu der realen Wirklichkeit dieser lebendigen Person in die unmittelbarste persönliche Beziehung, um ihn dadurch für ihre Lebensmächte zugänglich zu machen. Er thut es, indem er ihn unter den Einfluſs seines Wortes stellt, das für ihn die Bedeutung des lebenschaffenden Gotteswortes hat, denn die Worte, die dieser Jesus geredet und durch den Mund der Lebenden immer noch redet, „sind Geist und Leben“ und schaffen darum auch Geist und Leben, Wo dies Wort in eine Seele gepflanzt wird, da vermag es diese Seele nicht nur selig zu machen, sondern da erlebt der Mensch auch seine Wiedergeburt, indem Christus in ihm Gestalt gewinnt; da vermag er alles, was er vermögen soll, durch Christus, der ihn mächtig macht; da wird er auswachsen und ausreifen zur „vollen Mannheit“; da wird er zu der „Freiheit eines Christenmenschen“ gelangen, „der durch den Glauben ein Herr aller Dinge“ und „in der Liebe ein Knecht seiner Brüder ist.“ Auch das Kind, das unter den Einfluſs dieses Wortes gestellt wird, erfährt diesen Gang seiner Entwicklung, bis das Ziel der Erziehung an ihm erreicht ist. So ergiebt sich von selbst, daſs für eine christliche Beurteilung pädagogischer Fragen erst die Erziehung durch „das Wort der Wahrheit“ der entscheidende Faktor für die sittliche Charakterbildung des Kindes ist, weil das Gute im Sinne dieser Beurteilung erst dann im Zöglinge persönlich wird, wenn Christus in ihm Gestalt gewinnt und er als das Gotteskind im Hause und Reiche Gottes zum Manne in der Masse der Fülle dessen wird, der für ihn gestorben und auferstanden ist.

---

§ 25. Die Formen der Erziehung.

Waitz, S. 198ff., 213ff. Ziller, S. 140ff., Rein, S. 18ff. Weitere Litteratur bei Rein S. 57 ff.

Die Erziehung soll eine planvolle Einwirkung des Pädagogen auf den Zögling sein. Das Planvolle dieser Einwirkung zeigt sich nicht bloſs in seinem eignen Verhalten dem Zögling gegenüber, sondern ebenso in der Regelung des Verhaltens seines Zöglings zu ihm und zu andern. Das Kind soll durch die Erziehung nicht bloſs Mensch werden, sondern ein Mensch, der in der menschlichen Gesellschaft seine Stelle, seinen Beruf zur Förderung des Gottes-

reiches ausfüllt. Deshalb wird das Kind durch seinen Erzieher nicht von der übrigen Menschheit isoliert, sondern mitten in dieselbe hineingestellt. Wir sahen schon, es wird ihm Gelegenheit zum Umgange gegeben, damit es Erfahrungen machen und sich in seine Aufgaben hineinleben kann. Im Kreise der Familie und im Rahmen der Schule findet es diese Gelegenheit.

Für den Pädagogen sind Familie und Schule indessen nicht blofs die willkommenen Stätten für den erweiterten Umgang seines Zöglings, sondern er legt diesen Gemeinschaften eine weit grössere pädagogische Bedeutung in seinem Erziehungsplan bei. Haus und Schule sind ihm vor allem andern die Lebensgemeinschaften mit wesentlich erziehlicher Aufgabe, sind ihm diejenigen Gestaltungen der menschlichen Gesellschaft, durch welche die verschiedenen Formen der Erziehung entstehen, in denen sich die Erziehung der Jugend vollziehen kann bezw. der Hauptsache nach unter den heutigen Verhältnissen vollziehen mufs.

Haus und Schule stehen nun übrigens in dieser Beziehung keineswegs gleichwertig da. Die Familie ist eine durch die Naturordnung des Geschlechtsunterschiedes und der Abstammung selbständig gestellte sittliche Gemeinschaft. Im System der Ethik kommt neben ihr nur noch dem Staate und der Kirche ein analoges Recht der Selbständigkeit zu. Familie, Staat und Kirche haben darum auch, je nach den Aufgaben, die sie erfüllen sollen, ein selbständiges Anrecht an den Zögling, der diesen drei Gemeinschaften als Glied angehört, und alle drei beanspruchen darum auch ohne weiteres ein Erziehungsrecht über denselben. Die Kirche übt dies Recht auch faktisch selbst aus in der Einrichtung eines geordneten kirchlichen Katechumenates, der Staat wenigstens gegenüber der männlichen Jugend durch die Organisation seines Heerwesens. Der Schule kommt eine solche ethische Selbständigkeit nicht zu, sondern das Recht ihrer Einrichtung und folgeweise auch ihres Bestehens ist erst ein abgeleitetes. Erst weil das Haus nicht immer seine Erziehungsaufgabe ihrem ganzen Umfange nach ausrichten kann, weil es ihm namentlich in weitaus den meisten Fällen nicht möglich ist, den Unterricht in der Weise und mit dem Erfolge zu erteilen, welche die Pädagogik fordert, kommt es zur Errichtung besonderer Unterrichtsanstalten, in denen Unterrichtstechniker das Lehramt üben. Schulen haben darum znnächst nur einen subsidiären Charakter, und erst dadurch, dafs aufser der Familie auch der Staat und die Kirche ihnen einen Teil ihrer pädagogischen Aufgabe übertragen, gewinnen sie ein gewisses Recht selbständiger Existenz. Der „Streit um die Schule“, welcher in der Gegenwart entbrannt ist, bestätigt diesen Thatbestand wenigstens im Prinzipe. Dafs die Männer der Schule, um deren Gunst man in diesem Streite naturgemäfs auf allen Seiten wirbt, die Situation dazu benutzen möchten, der Schule

eine Selbständigkeit zu vindizieren, die ihr nicht zukommt, darf unser Urteil nicht beeinflussen.

Was nun aber jenen „Streit um die Schule“ selbst betrifft, so sollte man nicht übersehen, dafs zwischen Schule und Schule ein Unterschied besteht. All die Schulen, deren besondere Aufgabe darin besteht, denen, die sie besuchen, eine Bildung zu geben, wie sie für eine zweckmäfsige Ausrichtung des bürgerlichen Berufes gefordert werden mufs, sollten so eingerichtet sein, dafs sie den Bedürfnissen dieses Berufes entsprächen, über welche der Geist der Familie und die Sitte des Hauses entscheidet. Die Schulen aber, welche für die Vorbildung der künftigen Beamten des Staates bestimmt sind, wären nach denjenigen Bedürfnissen zu organisieren, die dafür mafsgehend sind, und über diese kann nur der Staat selbst eine endgültige Entscheidung treffen. Schulen endlich, in denen die Interessen der Kirche ihre Vertretung finden sollen, müfsten selbstverständlich als Kirchschulen eingerichtet werden. Es schlösse das nicht aus, dafs alle drei Arten von Schulen zugleich den Charakter von Bildungsschulen trügen, da ja schon der recht erteilte Unterricht ohnedies der Vermittlung der allgemeinen Bildung dient. Jene Einrichtung schlösse ebensowenig aus, dafs bei der zuerst genannten Gruppe von Schulen auch Staat und Kirche ihre berechtigten Ansprüche geltend machten, wie bei der zweiten Gruppe das Recht der Familie und Kirche, bei der dritten dasjenige der Familie und des Staates in angemessener Weise Berücksichtigung zu finden hätte. In der Gegenwart hat man für das Berechtigte des hier vertretenen Standpunktes nur wenig Verständnis. Die Kirchschulen existieren, abgesehen von den Prediger- und Priesterseminaren, kaum irgendwo noch, und den Einflufs der Kirche auf die bestehenden Schulen wünscht man am Liebsten ganz zu beseitigen; man hält es bereits für eine überreiche Konzession an dieselbe, wenn man ihr gestattet, ihren Katechumenen einen gesonderten Religionsunterricht zu erteilen, wo er begehrt wird. Nicht anders steht es mit dem Einflusse der Familien auf die Schulen. Trugen die einfachen Volksschulen als Gemeindeschulen früher noch den Chrarakter von Sozietätsschulen, waren die Schulvorstände bis dahin wenigstens im Prinzipe in erster Linie die Mandatare der Familien, so ist das heute ganz anders geworden. Diese Schulen sind, wenigstens nominell, „Veranstaltungen des Staates“ geworden, und die Aufgabe der Schulvorstände hat sich für dieselben zu einer vorwiegend geldbeschaffenden umgestaltet. Einen Einflufs der Familien, welche ihre Söhne den hohen Staatsschulen anvertrauen, auf den innern Betrieb der Erziehung in ihnen auch nur als wünschenswert zu denken, erscheint in der Gegenwart fast als ein Frevel an der Majestät der Schulmonarchen. Organe für einen solchen Einflufs, wie sie hie und da in den Scholarchaten bestanden, läfst

man eingehen, weil sie sich überlebt haben. Seitdem diese Schulen nicht einmal mehr in dem Schauspiele der Prüfungen an die Öffentlichkeit treten und die Verbindung zwischen ihnen und den Familien offiziell nur noch durch die in regelmässigen Abständen erteilten schriftlichen Schülerzeugnisse aufrecht erhalten wird, mag jeder, der einen Sohn der Gelehrtenschule zur Erziehung übergiebt, zusehen, wie er das Gefühl unterdrückt, dafs er damit einen Schritt in das Dunkle gethan. Unsre Zeit ist so sehr von der Bedeutung des Staates überzeugt, dafs sie ihn zum alleinigen Pädagogen mit diktatorischer Gewalt in den Schulen erklären und inthronisieren möchte. Geht man doch in seinem Eifer für die pädagogische Diktatur des Staates sogar so weit, der Bildung von Privatschulen und Privaterziehungsanstalten ungewöhnliche Schwierigkeiten zu machen, ohne zu bedenken, dafs wir allen Fortschritt auf pädagogischem Gebiete weitaus zum gröfsesten Teile den Anregungen und Erfahrungen verdanken, welche aus solchen Instituten stammen. Unter dem Einflusse politischer Theorieen hat die Entwicklung des Schulwesens in der Gegenwart bereits dahin geführt, dafs die Schule mehr und mehr die Fühlung mit dem Hause, das Haus aber das Verständnis für das Innenleben der Schule verliert. Einsichtsvolle Pädagogen, die nicht blofs unterrichten, sondern vor allem auch erziehen wollen, empfinden diese Isolierung schmerzlich, und es ist als ein verheifsungsvoller Anfang der Wiederanbahnung normalerer Verhältnisse zu bezeichnen, wenn man hie und da begonnen hat „Elternabende an Volks- und Bürgerschulen“ einzurichten. Hier macht sich in neuen Formen die Anerkennung des ältesten Rechtes der Familie gegenüber ihren Kindern geltend; es ist das Recht der Erziehung, das auch dann nicht erlischt, wenn das Haus seine Kinder in die Schule gegeben hat.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen können wir dazu übergehen, die einzelnen Formen der Erziehung genauer ins Auge zu fassen. Wir sprechen zunächst von der Erziehung in der Familie. „Erziehung ist Sache der Familien; von da geht sie aus, und dahin kehrt sie gröfstenteils zurück“ (Herbart). Die Familie ist und bleibt die natürliche Werkstatt der Erziehung, keine andre menschliche Gemeinschaft ist von selbst zu diesem Geschäfte so geeignet, wie diese, keine mit den notwendigen Bedingungen für den Erfolg dieser Thätigkeit so ausgerüstet, wie sie.

Die Familie hat ihren einenden Mittelpunkt in dem Haupte der Familie, ihm kommt ohne weiteres die Autorität zu, welche dem Pädagogen eignen mufs. Der Vater des Kindes ist darum von selbst sein Erzieher. Neben den Vater stellt sich die Mutter, in der die Liebe dem Kinde persönlich gegenübertritt, ohne welche es keine Erziehung giebt. Um ihrer Stellung zum Familienhaupte willen nimmt sie an dessen Autorität teil; wegen ihres nähern

Zusammenhanges mit dem Kinde, dem sie durch die Geburt das Dasein gegeben, fällt ihr zunächst der gröſsere und unmittelbarere Anteil an der Erziehung zu. Ihr Auge entdeckt am schnellsten die individuellen Eigentümlichkeiten jedes einzelnen ihrer Kinder, und sie blickt am tiefsten in die Falten seines Gemütes; sie gewinnt am unmittelbarsten Verständnis für seine Welt der Vorstellungen, Wünsche und Gedanken, und sie vermag am besten mit ihm seine kleinen Freuden und Leiden zu teilen. In ihren Händen liegt daher naturgemäſs am Anfange die Erziehung des Kindes, bis sie bei fortschreitender Entwicklung mehr von dem Vater übernommen werden muſs. Aller Erziehung bleibendes Geheimnis liegt darum in der Ehrenstellung, welche der Mutter neben dem Vater in der Familie zukommt, und es ist pädagogische Weisheit, daſs das Gebot: Ehre Vater und Mutter „eine güldene Kette an ihrem Halse und eine Krone auf ihrem Haupte ist“ (Luther).

Verleiht das Walten der Mutter dem Familienleben gleichsam die Seele, so wird der Geist des Hauses durch den Vater bestimmt. Er ist es, der die Beziehungen der Familie zur Auſsenwelt regelt, der ihr das kirchliche und gesellschaftliche Gepräge verleiht. Da er nicht wie die Mutter dem Kinde immer an der Seite steht, aber desto bestimmender in das Verhalten und Erleben desselben eingreift, so oft er zu einem solchen Eingreifen Veranlassung hat, so wird dem Kinde sein Verhalten „zum Symbole der Weltordnung“ und es lernt mit der Ehrfurcht und Liebe auch die Tugenden der Demut, des Vertrauens und des Gehorsams. Aus seinem Verhältnis zu seinem Vater läſst es sich leicht in das rechte Verhältnis zu seinem Gotte überleiten. „Glaube an meinen Vater ist Bildung meines Glaubens an Gott,“ sagt Pestalozzi.

Das Kind steht aber nicht bloſs zu Vater und Mutter, sondern auch zu den andern Gliedern des Hauses, zu den Geschwistern, den Dienstboten, den Freunden und Gästen desselben in Beziehung. Aus diesen Beziehungen lernt es den Wert des Gefühles der Zusammengehörigkeit kennen, da einer für den andern eintritt, da einer den andern versteht, da einer mit dem andern Freud und Leid teilt, da einer Rücksicht auf den andern nimmt, da einer dem andern hilft und dient, da einer dem andern mit Ehrerbietung zuvorkommt, da einer dem andern Liebe mit Dankbarkeit erwidert. „Wie leicht finden sich in der Familie willige Augen und bereite Hände; wie schnell organisiert sich da die Teilung der Arbeit . . .; die Jüngern schauen auf die Ältern, der ganze Kreis beachtet teilnehmend die ersten Regungen des erwachenden Lebens und fördert die ersten Versuche, woraus dann bestimmte Richtungen des kindlichen Gemütes erwachsen. Nirgends auch findet sich ein so reicher Schauplatz für das Entstehen der Teilnahme und des Wohlwollens, als in der Familie“ (Rein).

Aber nicht nur das Verhältnis der Kinder zu den Personen, selbst ihre Beziehungen zu den Dingen, zwischen denen sich das Familienleben abspielt, gewinnen für sie erziehliche Bedeutung. Haus und Hof, Garten und Feld, Wald und Wiese, in denen der Zögling sich bewegt, werden ihm zu vertrauten Freunden, mit denen er in immer gleicher Unbefangenheit verkehrt. Die Möbel in den Zimmern, die Bilder an den Wänden, die Geräte in Küche und Keller sind ihm wie liebe Bekannte, von denen er nicht lassen kann. Die feste Ordnung des Hauses, die genaue Zeiteinteilung des Tages, die geregelte Andachtsübung, die gleichbleibende Beurteilung, welche Menschen und Dinge jahrein, jahraus durch den Geist des Hauses erfahren, die regelmäſsig wiederkehrenden Familienfeste mit ihrem festgefügten Verlaufe im einzelnen, befestigen seine Lebensanschauung. An dem Erzieher wird es sein, soweit es in seiner Macht liegt, in all diesen Dingen ein Gleichmaſs der Ordnung und konstanten Anregung auf die Kinder des Hauses wirken zu lassen, damit sie dadurch zu einem geordneten und gesitteten Verhalten in, wie auſserhalb der Familie gelangen. Noch im Alter werden diese dann die Hände segnen, welche sie durch eine so glückliche Kindheit hindurch geleitet und dem Ziele ihrer Erziehung entgegengeführt haben.

Die Erziehung im Hause kann selbstverständlich nicht ohne geordneten Unterricht der Kinder erfolgen. Es wird nicht nötig sein, an dieser Stelle noch einmal an die Aufgaben eines erziehlichen Unterrichtes zu erinnern. Wir ziehen hier nur die persönliche Seite der Sache in Betracht. Seitdem Comenius seine „Mutterschule“ geschrieben und Pestalozzi die Schrift veröffentlicht: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt,“ herrscht in pädagogischen Kreisen darüber keine Meinungsverschiedenheit, daſs die Mutter die erste Lehrmeisterin ihrer Kinder sein soll. Um des persönlichen Verhältnisses willen, in dem sie zu ihrem Kinde steht, wird durch sie der Unterricht ganz von selbst zu einer Einführung in den Geist des Hauses, des Volkes und der Glaubensgemeinschaft, denen sie angehört. Ihr Unterricht ist mehr Erziehung als Belehrung. Es ist deswegen das Kind zu beklagen, dem die Mutter nicht die erste Erzieherin sein kann, das in die Hände einer ungebildeten Amme, hernach unter die Pflege und Aufsicht eines halbgebildeten „Fräuleins“ oder gar einer französischen Bonne gegeben werden muſs, das der Erziehung der „Warteschule“ oder des „Kindergartens“ anvertraut wird. Glücklich dagegen das Kind, an dem die eigne Mutter selbst die erste Erziehungspflicht in Verbindung mit dem ersten Unterrichte geübt! In gleichem Maſse muſs es als eine glückliche pädagogische Kombination bezeichnet werden, wenn die Vorkenntnisse und der Beruf des Vaters es ihm gestatten, seinerseits den geregelten Unterricht seiner Kinder zu beginnen und bis zu einem gewissen Abschlusse durch-

zuführen. Denn gerade der Vater hat es mehr, als ein anderer, in seiner Hand, den Unterricht persönlich und damit im besondern Sinne erziehlich zu gestalten. Es ist gewiſs nicht zufällig, daſs gerade aus den Prediger- und Lehrerhäusern eine ungewöhnlich groſse Zahl bedeutender Persönlichkeiten hervorgegangen ist. In diesen Häusern findet sich vorwiegend oft die glückliche Kombination, von der soeben die Rede war.

Nicht in allen Familien liegen die Verhältnisse so glücklich; in den meisten vermag der Vater nicht selbst den Unterricht der Kinder zu übernehmen. In ihnen muſs daher eine anderweite Einrichtung des Unterrichts getroffen werden. Die mangelhafteste derartige Einrichtung ist es, wenn man den Unterricht seinen Kindern nur in der Form von sogenannten Privatstunden erteilen läſst. Privatstunden mögen für den Zweck der Nachhilfe einem Schüler, der aus irgend einem Grunde im Unterricht zurückgeblieben ist, dienlich, ja notwendig sein, oder mögen sich auch da empfehlen, wo für den Zögling eine gesteigerte Anregung zur Fortbildung in irgend einem Wissensgebiete erwünscht ist. Vom erziehlichen Standpunkte können sie nur als ein minderwertiges Surrogat für einen pädagogischen Unterricht ausgegeben werden; denn ein Lehrer, welcher in einem Hause nur Privatstunden giebt, vermag sich nicht in den Geist desselben einzugewöhnen, er ist darum in Gefahr, seinen Unterricht bloſs technisch zu gestalten.

Diese Gefahr ist selbstverständlich weit geringer, wo die Familie eine Lehrkraft für ihre Kinder gewinnt, der sie für die Zeit ihres Wirkens in ihr die Stellung eines Familiengliedes einräumt und der sie das Erziehungsgeschäft gleichsam amtlich überträgt. In solchen Fällen kann es zu einer wirklich erziehlichen Thätigkeit kommen, namentlich dann, wenn es dem Erzieher oder der Erzieherin gelingt, das Herz der Zöglinge zu gewinnen und mit ihnen in ein persönliches Verhältnis des gegenseitigen Vertrauens zu treten. Im allgemeinen ist das nicht leicht. Der Hauslehrer geht nur zu oft bloſs wie ein Fremder durch das Haus, zumal wenn sein Aufenthalt in ihm nur für kurze Zeit berechnet ist. Man betrachtet ihn nur zu leicht als den bloſsen Hofmeister, die Erzieherin als die Gouvernante und erschwert dadurch die Aufgabe beider. Dazu kommt, daſs beide nur dann ihrer erziehlichen Pflicht entsprechen können, wenn sie sich in den Geist des Hauses hineindenken und sich ihm mit Überzeugung unterordnen können; denn nicht sie, sondern Vater und Mutter der Kinder sind und bleiben die eigentlichen Erzieher derselben. Nicht immer finden sich Privatlehrer in solchen Stellen mit eigentümlich schwierigen Verhältnissen zurecht; dem weiblichen Geschlechte gelingt dies im allgemeinen leichter als dem männlichen. Schon die soziale Stellung, welche dem Hauslehrer angewiesen zu werden pflegt, hat für viele etwas Bedrückendes. Es ist völlig berechtigt, daſs

derjenige, welcher das Zutrauen zu sich hat, Pädagoge von Beruf werden zu können, den Druck persönlicher Unterordnung loszuwerden sucht, und eine Lebensstellung sucht, wo er seine pädagogischen Grundsätze selbständiger verwirklichen kann. Eine solche Stellung bietet ihm das Schulamt und die Anteilnahme an der Schulerziehung.

Wenn wir nunmehr dazu übergehen, von der Form der Schulerziehung zu sprechen, so haben wir zunächst erst wieder an das zu erinnern, was über den subsidiären Charakter der Schule gesagt ist. Die Schule verdankt ihre Entstehung dem gesteigerten Unterrichtsbedürfnisse, welches die Familie bei sich steigernder Kultur nicht mehr befriedigen kann. Sie ist, so angesehen, in erster Linie Unterrichtsanstalt. Aber eben weil sie dies ist, ist sie zugleich Erziehungsanstalt; denn es giebt keinen Unterricht rechter Art, der nicht auch eine Erziehungsaufgabe zu lösen hätte.

An der Erhaltung und rechten Ausgestaltung der Schule al- Erziehungsschule hat die menschliche Gesellschaft ein unmittels bares Kulturinteresse. Dieses Interesse ist um so gesunder, je mehr es auf die wirklichen Verhältnisse und Bedürfnisse der Nation Rücksicht nimmt. Idealistische Träumereien führen in der Schulpädagogik blofs zu utopistischen Phantasiegemälden. Es mag ja für diesen oder jenen eine anmutige Vorstellung sein, sich den Bauern in den Pausen, die ihm die ländliche Arbeit gewährt, auf der Pflugsterze sitzend mit der Lektüre von Homer und Horaz beschäftigt zu denken. Das Anmutige ist nicht ohne weiteres das Angängige. Verständiger Sinn wird sich darum zu bescheiden wissen und nur das Verständige erstreben. Verständig aber ist es, das Schulwesen nicht nach utopistischen Theorien, sondern nach den Kulturbedürfnissen der Zeit zu organisieren. Danach wird man im wesentlichen drei Gruppen von Schulen zu unterscheiden haben: die Volksschulen, die Mittelschulen und die höhern Schulen. Jede dieser Gruppen entspricht den Bildungsbedürfnissen der entsprechenden Standesgruppen in der Nation. Diese drei Gruppen tragen daher die Berechtigung ihrer Existenz in sich selbst, und es heifst die Dinge auf den Kopf stellen, wenn man für die Gewaltmafsregel der sogen. Einheitsschule eintritt. Die Einführung derselben als gesetzliche Institution würde zur Nivellierung der Geisteskräfte in unserm Volke führen und damit die Schablone der geistigen Armut in ihm zur Herrschaft gelangen lassen. Was sich organisch entwickelt hat, zerstört man nicht ungestraft. Die organisch gewachsenen Typen der Schulen haben das Recht ihres Bestehens durchaus erwiesen; man lasse sie auch künftig bestehen. Abstufungen unter den Schulen der einzelnen Gruppen sind selbstverständlich nicht ausgeschlossen, je nachdem die in Betracht kommenden Verhältnisse günstiger oder ungünstiger

liegen. Mit einer detaillierten Klassifizierung aller wirklichen oder möglichen Schulformen hat es die allgemeine Pädagogik nicht zu thun. Ebensowenig ist es ihre Aufgabe, die verschiedenen Formen der vorhandenen oder erst noch einzurichtenden Fachschulen einer Erörterung zu unterziehen. Sie begnügt sich damit, die drei Gruppen von Bildungsschulen nach ihren wesentlichen Zügen zu charakterisieren.

Die Volksschule dient der Erziehung und Bildung der breiten Volksschichten, welche wie die Bauern, Handwerker, Arbeiter u. a. in ihrem Berufe wesentlich auf die Verrichtung körperlicher Arbeiten angewiesen sind. Diese Volksschichten haben allein schon durch die Zahl ihrer Mitglieder das Übergewicht in der Nation; sie repräsentieren die produktiven Kräfte für den Wohlstand derselben; sie bilden den immer fruchtbaren Boden, aus welchem heraus stets wieder der Ersatz für den Abgang aus den oberen Schichten hervorspriefst. Die rechte Bildung dieser Schichten ist darum von ausschlaggebender Bedeutung für das gesamte Wohl unseres Volkes. Es ist der unbestrittene Vorzug dieses Volkes, dafs es nun bereits seit Jahrhunderten seine Volksschule hat, dafs in ihr zu allen Zeiten hochbegabte Männer mit tiefem Verständnis für ihre Aufgabe und mit aufopfernder Hingabe an die Sache und an die Schüler gearbeitet haben, unbeachtet von der grofsen Menge und geringschätzig von den Koryphäen der Bildung angesehen. In keiner Nation hat die allgemeine Volksbildung die Höhe erreicht, wie bei uns; an uns wird es sein, sie auf dieser Höhe zu erhalten, womöglich sie noch zu steigern. Bei allen dahin gehenden Bestrebungen ist aber festzuhalten, dafs es die nationalen Bildungselemente — zu ihnen gehören auch die deutsche Bibel, der deutsche Katechismus, das deutsche Kirchenlied — sein und bleiben müssen, aus welchen sich diese Bildung immer aufs Neue zu erzeugen hat. Nur so legt man einen festen Grund für die nationale Erziehung des gesamten Volkes.

Die Mittelschulen sollen dem Bildungsbedürfnisse der Mittelstände dienen, d. h. solchen Personen, welche im Handel und Gewerbe von geringerem Umfange, im niedern Staatsdienste oder dgl. ihre Beschäftigung und ihren Beruf haben sollen. Diese Schulen haben ihre Aufgabe nicht nur darin zu suchen, dafs sie eine vertiefte Volksschulbildung anstreben, sondern in der Hauptsache darin, dafs sie den Gesichtskreis der Schüler durch gesteigerten Unterricht in den Realien und durch den Unterricht mindestens in einer fremden, aber lebenden Sprache erweitern. Zu der nationalen Bildung kommt hier also noch die moderne der europäischen Kulturvölker hinzu.

Die höhern Schulen endlich gestalten sich verschieden, je nachdem sie als höhere Realschulen oder als Gymnasien ihre Schüler in die Anfänge der wissenschaftlichen Arbeit zu geleiten

haben, welche der Beruf der Gelehrten oder der Beamten im höhern Staatsdienste u. dgl. erfordert. Die Aufgabe der Gymnasien ist es, vor allem ihre Zöglinge bis an die Quellen unsrer gesamten Kultur zu führen, also bis zu den Bildungsgedanken, welche uns in der Litteratur des klassischen Altertums und in den biblischen Schriften begegnen, wogegen die Realschulen ihre Hauptaufgabe in der zweckmäſsigen Vorbereitung für das mathematisch-naturwissenschaftliche Studium erblicken. Daſs Oberrealschule, Realgymnasium und Gymnasium prinzipiell für gleichartig erklärt sind für die Zulassung ihrer Abiturienten zu dem akademischen Studium, ist als ein Fortschritt zu bezeichnen. An der studierenden Jugend selbst wird es liegen, ob die Verschiedenheit der Vorbildung, die sie für das einzelne Fachstudium mitbringt, sie fähig erweist, das Tüchtigste in dem erwählten Fache zu leisten, und ihr zum Sporn wird, sich diejenige Homogenität der allgemeinen Bildung zu erwerben, zu welcher die universitas literarum die Gelegenheit bietetet.

In der Erreichung der den einzelnen Schulen gesteckten Bildungsziele ist ihre wichtigste Aufgabe zu erblicken.

So verschieden darum auch die Aufgaben der Schulen im einzelnen sich gestalten, in einen Gegensatz oder gar Widerspruch zu einander brauchen sie sich nicht zu setzen. Bei aller Verschiedenheit besteht unter ihnen doch eine Einheit, sofern sie nur ihre erziehliche Aufgabe beachten. Denn „jede Erziehungsschule wird danach streben, daſs dem Schüler das Sichversenken in religiöse Dinge ein Bedürfnis, der Umgang mit der Natur eine Quelle reinster Freuden, die Gesellschaft groſser geschichtlicher Personen eine Erhebung, die Hingabe an alles Schöne und Edle eine Erquickung, das Forschen und Ringen nach Wahrheit und Klarheit eine Herzenssache werde“ (Rein). Ob es zur gröſsern Dokumentierung dieser Einheit erforderlich ist, alle schulpflichtigen Kinder der Nation durch die Volksschule oder doch wenigstens durch einen Teil derselben gehen zu lassen, ehe man ihnen gestattet, eine Mittelschule oder höhere Schule zu besuchen, soll nicht noch einmal erörtert werden. Wir haben zu dieser Frage wiederholt Stellung genommen. Wir müssen auf das entschiedenste wünschen, daſs in dieser Hinsicht die freie Entschlieſsung der Eltern nicht durch den gesetzlichen Zwang des Staates unmöglich gemacht werde. Dagegen, daſs auch für die weibliche Jugend die Möglichkeit geschaffen werde, höhere Schulen, die etwa den Gymnasien oder Oberrealschulen analog sind, besuchen zu können, wird sich kaum ein verständiger Einwand erheben lassen. Nur erwarte man nicht, daſs durch die Einrichtung von Mädchengymnasien die Frauenfrage gelöst werde; diese Frage wird dadurch nur noch verwickelter werden. Was immer man auch zur Erweiterung und genaueren Gliederung des Schul-

systems im einzelnen noch ausdenken und ausführen mag, eins wird bei jeder neuen Schulform unverrückt beibehalten werden müssen, wenn sie den Forderungen der Pädagogik entsprechen soll: Sie mufs Erziehungsanstalt sein.

Als Erziehungsanstalt erweist sich die Schule nach verschiedenen Seiten hin. Sie erzieht durch den Unterricht, den sie erteilt. Es braucht nicht wiederholt zu werden, was früher über den bildenden Wert desselben gesagt ist. Es mag hier nur eine Reihe formeller Tugenden genannt werden, zu welcher gerade der Massenunterricht in der Schule erzieht: Die Aufmerksamkeit, die Genauigkeit in der Auffassung und Wiedergabe der Gedanken, die Sauberkeit und Ordnung in der Anfertigung der schriftlichen Arbeiten, die Gewissenhaftigkeit und Pünktlichkeit in der Abgabe derselben.

Von besonderem Werte ist der Umgang mit gleichalterigen und gleichstehenden Kameraden. Im Verkehr mit ihnen werden Fehler geselliger Art abgelegt; der Unverträgliche lernt verträglich zu sein, der Selbstgefällige lernt die Leistungen andrer anerkennen, der Herrschsüchtige sieht, dafs er sich fügen mufs, wenn er sich nicht isolieren will. Die Gemeinsamkeit der Arbeit, der Ideen, mit denen man sich beschäftigt, die Gemeinsamkeit der Gedankenwelt, in der man lebt, schafft einen Gemeinsinn unter den Schülern derselben Schule, besonders unter den Schülern derselben Klasse. Es hat keine Bedenken, wenn sich dieser Sinn der Zusammengehörigkeit auch durch äufsere Abzeichen, farbige Klassenmützen u. dgl. zeigt. Es kommt zu einer Solidarität der Interessen, zu dem, was man den Esprit de corps im besten Sinne des Wortes nennen kann. Man tritt für einander ein, man verteidigt die Lehrer, die Schule, die Unterrichtsfächer gegen Verleumdung oder Unverstand. In dem grofsen Kreise der Schüler bilden sich wiederum kleinere Gemeinschaften auf Grund gegenseitiger Zuneigung oder gleicher Bildungsinteressen. Der Schüler findet unter den Mitschülern den Freund, dem er zeit seines Lebens Treue hält.

Dazu kommen die mannigfachen Bestimmungen, welche die Ordnung der Schule über das Kommen und Gehen der Schüler, über ihre Haltung in der Klasse und auf dem Spielhofe, über ihr Sitzen und Aufstehen während des Unterrichtes u. dgl. enthält. Auch diese Bestimmungen üben einen erziehlichen Einflufs aus, sobald sie nicht die Erziehung „mechanisieren“ wollen. Erziehlich wirken auch die verschiedenen Schulfeste im Schulsaale oder im Freien, wenn es gelingt, sie zweckmäfsig zu gestalten. Von der gröfsten erziehlichen Bedeutung ist es aber, dafs die Schule eine Ordnung hat, der sich alle ihre Glieder, Lehrer und Schüler gemeinsam fügen müssen. Die Schule bildet gleichsam einen kleinen staatlichen Organismus mit eigner Verfassung, die für alle gilt.

Die Lehrer werden zu Hütern eines allgemein gültigen Statutes. Da sie aufserdem in ihrer pädagogischen Stellung als Beamte der Gesellschaft stehen, kommt ihrem Amte, Hüter der Ordnung zu sein, noch eine besondere Bedeutung zu. In ihrer Person tritt die Ordnung des Staates den Sehülern entgegen, und die Schule wird so zu der Anstalt, welche die Kinder in die Ordnungen der staatlichen Gemeinschaft einführen soll. Es ist von unendlicher Bedeutung, dafs es eine solche Anstalt giebt. Der Schritt, den das Kind ohne Durchgang durch die Schule unmittelbar aus der Familie in die bürgerliche Gesellschaft thun müfste, würde für dasselbe zu grofs, die Erfahrungen, die es dann machen müfste, zu bitter sein. Dem Lehrer ist es gestattet, bei Verfehlungen des Kindes gegen die Ordnung der Schule noch angemessene Rücksicht auf seine Verhätnisse zu nehmen. Der Staat hingegen mufs in den Fällen, wo seine Ordnungen verletzt sind, rücksichtslos verfahren. So ist es also die Schule, welche den Zögling auf den sichern Eintritt in das Leben vorbereitet und ihn für die richtige Erfassung seiner bürgerlichen Pflichten erzieht.

So grofs nun auch die erziehliche Bedeutung der Schule nach dieser Seite hin ist, der Pädagoge darf sich doch auch die Gefahren nicht verhehlen, welche der Besuch derselben für die sittliche Entwicklung des Zöglings mit sich bringt. Die Menge der Schüler, welche gleichzeitig die Schule besuchen, erschwert die erziehliche Rücksichtnahme auf die individuelle Eigentümlichkeit jedes einzelnen. Es ist die Gefahr vorhanden, dafs alle „über Einen Kamm geschoren" werden. Trennt man die Schüler mit Rücksicht auf ihre faktisch vorhandenen Unterschiede, so ist es gewönlich, dafs man sie zunächst nach den Geschlechtern trennt. Damit verbinden sich neben den naheliegenden Vorteilen doch auch Nachteile. Die Trennung erschwert den unbefangenen Verkehr zwischen den Geschlechtern und schädigt sie um den sittigenden Einflufs, der für beide Teile in solchem Verkehre liegt. Die Trennung führt nur zu leicht dazu, dafs Knaben und Mädchen heimliche Liebeleien unter einander anfangen, wodurch die Phantasie in bedenklicher Weise erregt wird, wenn daraus nicht noch Schlimmeres hervorgeht. Wird eine weitere Teilung der Schüler nach dem Prinzipe des Klassensystems vorgenommen, so ist ja freilich eine gröfsere Individualisierung möglich, aber es zieht dies die andere Felge nach sich, dafs nun der Zögling von der Hand des einen Erziehers in die eines andern, eines dritten und vierten übergeht, so dafs er schliefslich die Zahl derer, die an ihm herumerzogen haben, nicht mehr anzugeben weifs. Das Kind, welches die ungeteilte einklassige Schule besucht, ist in dieser Hinsicht besser daran; es bleibt während seiner ganzen Schulzeit unter der Hand ein und desselben Pädagogen, diesem aber wird es ermöglicht, seine Schule zu einer erweiterten Familie zu gestalten,

in der er uneingeschränkt als Patriarch wirkt. In der vielklassigen Schule wird die Arbeit des Lehrers zu der eines Fabrikarbeiters, der jedes Stück, an dem er zu formen hat, unfertig erhält und unfertig weiterliefert. Sucht man den Schaden, der daraus dem Zöglinge erwachsen mufs, dadurch zu verringern, dafs man seinen Lehrer durch eine Reihe von Klassen „mitversetzt“, so zieht das wieder andere Nachteile nach sich. Durch eine Mitversetzung kommt eine Unruhe in den Schulorganismus, die besser vermieden wird, auch kann der Fall eintreten, dafs ein Schüler dadurch benachteiligt wird, dafs er seine ganze Schulzeit hindurch unter dem Einflusse ein und desselben „Kümmerers“ bleibt. — Eine Gefahr liegt für den Schüler möglicher Weise auch in dem Verkehre mit seinesgleichen, zu dem ihn die Schule zwingt. Es kann unter den Mitschülern auch schlechte Subjekte geben, es gelten unter ihnen die Regeln eines rohen Pennalismus, sie vereinigen sich zu verbotenen Verbindungen, die ganz von selbst zum Kriegslager gegen die Ordnungen der Schule werden. Ist es doch vielfach soweit gekommen, dafs bei den Schülern eine Moral erlaubt gilt, die der Feind gegenüber dem Feinde während des Krieges übt. Also Gefahren genug, die in der Organisation der Schule für die sittliche Entwicklung der Jugend liegen.

Und dennoch ist es nicht rätlich, den Zögling von der Schule fern zu halten. Die Privaterziehung kann den Einflufs der Schule nie völlig ersetzen, und der gewissenhafte Pädagoge wird durch die Anwendung aller pädagogischen Mittel, die ihm zu Gebote stehen, dahin zu wirken wissen, dafs der Schüler den sittlichen Gefahren entgeht, welche das Schulleben in sich birgt, und dagegen dies Schulleben so zu gestalten suchen, dafs der Zögling an seinem „inwendigen Menschen“ wächst. Er wird alle Veranstaltungen treffen, dafs derselbe zur Pietät, zur Vaterlandsliebe, zur Königstreue, zur Frömmigkeit, kurz zu allen Tugenden des vollkommenen Gottesmenschen erzogen werde. Die recht eingerichtete Schule ist ja doch die Pflanzstätte solcher Tugenden, wenn es den Lehrern, die darin arbeiten, nicht an dem dazu nötigen Opfermute und an der idealen Hoffnungsfreudigkeit fehlt.

Haus und Schule sind also die beiden Gemeinschaften, welche die wesentlichen Formen der Erziehung verursachen. Zwischen ihnen steht noch die Erziehungsanstalt. Sie trägt einerseits den Charakter einer erweiterten Familie, und die Familienerziehung mufs in ihr immer das Vorbild bleiben, dem man in ihr nachstrebt. Sie hat aber andrerseits alle Merkmale einer Schule, und die Erfolge ihres Unterrichtes schätzt sie nicht geringer, als die ihrer Erziehung. Ein grofser Teil der heute bestehenden Anstalten verdankt seine Entstehung und Organisation moralischen oder körperlichen Gebrechen derjenigen Zöglinge, die in ihnen gepflegt

und erzogen werden. Dahin gehören die Rettungshäuser, die Blinden-, Taubstummen-, Blöden- und ähnlichen Anstalten. Andre tragen den Charakter von Vorbildungsanstalten für den Übertritt in bestimmte Berufskreise wie die sogen. „Pressen“ und analoge Institute. Dadurch kommt es wohl, daſs die Erziehungsanstalten heute im ganzen gering angesehen werden. Es geschieht dies freilich, theoretisch angesehen, mit Unrecht; denn gerade die Privatinstitute lassen eine ebenso freie Entfaltung der Individualität wie das Haus zu, und dabei haben sie noch den Vorteil, daſs es pädagogische Individualitäten sind, die sich dort frei geben, bewegen und entwickeln können. Welche Anregung verdankt die Pädagogik allein den Instituten, die Basedow, Salzmann und Pestalozzi ins Leben riefen!

Daſs die Erziehung in den Anstalten den Grundsätzen der allgemeinen Pädagogik entsprechen muſs, ist selbstverständlich. Ihre Form ergiebt sich in ihren allgemeinen Umrissen aus dem, was über die häusliche Erziehung und die Erziehung in der Schule gesagt ist. Das Besondere an ihr gestaltet sich in jedem Privatinstitute wieder besonders je nach der Persönlichkeit, die an seiner Spitze steht. Eines nähern Eingehens auf ihre Organisation etc. ist die allgemeine Pädagogik daher überhoben.

Ebenso liegt es nicht in ihrer Aufgabe, eingehender die besonderen Formen zu besprechen, welche die Erziehung in den ausschlieſslich staatlichen oder ausschlieſslich kirchlichen Lehr- und Erziehungsanstalten annimmt. Es könnte dies ja doch nur so geschehen, daſs ihre Besprechung rein technisch würde, und die Erörterung bloſs technisch-pädagogischer Fragen liegt auſserhalb der Aufgabe unsrer Wissenschaft. Welcher Einfluſs im übrigen dem Staate und der Kirche auf die Erziehung der Jugend zukommt, ergiebt sich aus dem, was über die Stellung der Schule gesagt ist; die recht eingerichtete Schule wird eine national-deutsche und kirchlich-konfessionelle sein. Es ist also nicht nötig, den Einfluſs der beiden genannten sittlichen Lebensgemeinschaften auf die Gestaltung der Erziehungsform noch genauer zu erörtern. Daſs wir eine ausschlieſsliche Staatserziehung, wie sie in Sparta geübt wurde und wie sie von der Sozialdemokratie geplant wird, für ein Unglück halten, und daſs uns eine exklusive Kirchenerziehung, wie sie der Jesuitenorden ausgebildet hat, im höchsten Grade verwerflich erscheint, brauchen wir nach allem, was wir gesagt, wohl nicht noch besonders zu versichern.

Nur auf Eins wird noch hinzuweisen sein, wodurch die Form der Erziehung wesentlich mitbestimmt wird, das ist die Person des Erziehers selbst. Ist er wirklich ein Pädagoge, so wird seine Einwirkung auf den Zögling auch stets wirklich Erziehung sein. Ist er ein Charakter, so wird ihn der Grundsatz nicht befremden: „Praeceptoris est valde velle“. Ist er ein Christ, so

weiſs er, von wem er den Auftrag hat, Christi Lämmer zu weiden. Ist er Protestant, so kennt er die Gotteskraft des Evangeliums, die sich auch in der Erziehung als solche bewährt. Ist es ihm sittlicher Ernst um seinen Beruf, so wird der Reflex seiner pädagogischen Thätigkeit für ihn selbst und für andere in dem Wachstum der eignen sittlichen Persönlichkeit deutlich zu Tage treten. Wer andern durch die Erziehung dient, trägt selbst für sich den besten Gewinn davon: Er erzieht sich selbst zu immer gröſserer sittlicher Vollkommenheit.

Register.

A. W. Hayn's Erben, Berlin und Potsdam.

